جامعة الجزائر 2

كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا

العنف في الوسط المدرسي وعلاقته بتقدير الذات عند تلاميذ الطور الثانوي

- دراسة ميدانية -

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس الإجتماعي

من إعداد الطالبة:

بورنان حياة

إشراف الأستاذ:

د. فرحات بلمان

السنة الجامعية 2010 – 2011

الإهـــداء

أهدي ثـمرة جهدي:

إلى الجدة أطال اللّه في عمرها

إلى الوالدين حفظهما اللّه

إلى كل أفراد عائلتي كبيرا وصغيرا

خاصة أختي فتيحة متمنية لها النجاح

إلى كل عائلة دكاني

إلى الزوج المحترم وأبنائي الأعزاء، إسلام، مريم، لخضر أيوب

كتب اللّه لهم التوفيق

إلى الأصدقاء، ناصر اللّه، صليحة، منير، نجية، وسيلة....

إلى كل من ساعدني من قريب أو من بعيد لإنجاز هذا العمل المتواضع.

شكر وتقدير

يقول النبي صلى اللّه عليه وسلم: "من لا يشكر الناس لا يشكر اللّه.."

في ضوء هذا التوجيه النبوي يسرني أن أتقدم بالشكر الجزيل إلى الأستاذ الدكتور "فرحات بلمان" الذي أشرف على هذه المذكرة لما قدم لي من النصح والإرشاد والتوجيه.

كما أعبر عن خالص امتناني لكل الأشخاص الذين بفضل مساعدتهم تمكنت من إتمام هذا العمل.

فلكم مني جميعا جزيل الشكر والتقدير .

الطالبة بورنان حياة

الفـهـــرس

الفصل الثالث: التعليم الثانوي

الفصل الرابع: تقدير الذات

الفصل الخامس: النظريات المفسرة لتقدير الذات

الباب الثاني: الجانب الميداني

الفصل السادس: الإجراءات المنهجية للدراسة

الفصل السابع: عرض نتائج البحث ومناقشتها

مقدمة:

تندرج هذه الرسالة في إطار التحضير لنيل شهادة الماجستير في علم النفس الاجتماعي، وهي تتضمن التقرير النهائي لدراسة ميدانية أجريت على عينة أفراد من مدارس (ثانويات) مختلفة من ولاية الجزائر العاصمة. حول ظاهرة العنف وعلاقته بتقدير الذات عند تلاميذ هذا الطور.

قد كان هناك تركيز على ربط العنف بمرحلة معينة من التاريخ الدراسي وهو مرحلة التعليم الابتدائي وقلّما نجد تركيزا على مرحلة المراهقة، رغم أهمية المرحلة العمرية التي يمر بها التلاميذ، بصفتها مرحلة إنتقالية من الطفولة إلى الرشد، يرافقها الكثير من التغيرات الجسدية والنفسية والتي تترك بضمانها العميقة في شخصية الفرد وتكيفه مع المؤسسة والمجتمع والبيئة المحيطة به.

ذلك أن هناك حاجة ملّحة للمربيين وأولياء الأمور، ومن يتعاملون مع هؤلاء المراهقين إلى التعرف على خصائص شخصيتهم وما يرافقها من إنفعالات مختلفة ومن أهم هذه الخصائص تقدير الذات التي شاعت إنتشارها في الآونة الأخيرة فمنذ سنوات عديدة والباحثون مهتمون، بالنظريات المرتبطة بالذات فإن الفرد يأتي إلى مرحلة تكوين مفهومه عن ذاته من خلال تعريفه للسلوك الذي ينبغي أن يقوم به وكذلك من خلال رد فعله تجاه الآخرين.

فإن الهدف الأساسي من التعرض لقضية **العنف المدرسي وعلاقته بتقدير الذات** لدى المراهق هو إثارة الإنتباه لهذه الظاهرة التي وصلت عداوتها إلى مؤسساتنا التعليمية.

العنف بصفة عامة قضية كبرى عرفها الإنسان منذ بدء الخليقة **(قتل قبيل لهابيل)** .

كما أنّه أحد القوى التي تعمل على الهدم أكثر من البناء في تكوين الشخصية الإنسانية ونموها، وهو إنفعال تثيره مواقف عديدة، ويؤدي بالفرد إلى إرتكاب أفعال مؤذية في حق ذاته وفي حق الآخرين أحيانا أخرى....

تتضمن هذه الرسالة بابين، يمثل **الباب الأول** الإقتراب النظري ويمثل الباب الثاني الإقتراب الميداني للظاهرة، يتقدمُهما الفصل الأول من الرسالة الذي يمثّل الإطار المنهجي العام وهو يعرض إشكالية البحث ويشرح فرضياته ويحدد إجرائيا مفاهيمه الرئيسية ويعرض الإختبارات المنهجية التي تم اعتمادها للإقتراب من الظاهرة: مراحل البحث منهجيته وتقنياته وعينته.

يضم **الباب الأول خمسة فصول** يتبع ترقيمها **الفصل الأول المنهجي** وهي معنونة كالتالي:

- الدراسات السابقة حول موضوع العنف.
- مفهوم العنف والنظريات المفسرة له.
- التعليم الثانوي.
- مفهوم تقدير الذات.
- النظريات المفسرة لتقدير الذات.

وتتمحور هذه **الفصول الخمسة** حول مفاهيم رئيسية يفرضها تحديد موضوع البحث: العنف، تقدير الذات، التلميذ، المؤسسة التعليمية، وقد حاولنا التطرق إلى كلّ مفهوم منها في علاقته دائما بالظاهرة موضوع الدراسة.

ويمكن من خلال الفصول المتضمنة في **الباب الأول** إستخلاص أهم المؤشرات والعوامل المرتبطة بالظاهرة موضوع الدراسة والمسائل والإشكالات المختلفة التي تطرحها، والتفسيرات التي تقترحها أهم الاتجاهات والتصورات النظرية، كلّ هذا قبل الإقتراب الميداني من الظاهرة.

وتسمح **التمهيدات والملخصات** التي وضعت لكلّ فصل من فصول الإقتراب النظري بالحفاظ على التسلسل في تتابعها وتوضيح محل كلّ فصل والغرض منه، وتقديم الملاحظات المنهجية الضرورية إن وُجدت، وهي أكثر منها ملّخصات للأفكار والمعلومات النظرية المتضمنة في كلّ فصل وذلك لتجنّب التكرار، إذ تمثّل الفصول

نفسها، بالنظر إلى وفرة وتنوع الكتابات حول موضوع العنف الذي يعرض بدوره جوانب وأشكال مختلفة من الحياة الاجتماعية، جهدا كبيرا للتلخيص وإعادة ترتيب الأفكار وتركيبها بحسب ما يقتضيه العنف.

ويبتدئ الباب الثاني من الرسالة بمدخل لعرض أهم الملاحظات التي يمكن أن توضح محتوى الباب والكيفية التي تم فيها عرض المعطيات المختلفة لتسهيل قراءتها ويضم فصلين، يتبع ترقيمهما فصول الباب الأول.

يتناول الفصل الأول منها الإجراءات المنهجية للدراسة التي نتناول فيها:

- منهج البحث
- الدراسات الاستطلاعية
- حدود وعينات البحث
- أداة البحث
- الأساليب الإحصائية للبحث

كما يضم الفصل الثاني من هذا البحث عرض نتائج البحث ومناقشتها. حيث نتطرق إلى بناء وتحليل جداول الفرضيات ومناقشة النتائج في ضوء نتائج الدراسات السابقة.
وفي الأخير انتهينا إلى صياغة الاستنتاج العام للدراسة وإلى وضع خاتمة عامة لها.

الفصـــل التمهيدي

الإطـار المنهـجي العـام

- أسباب إختيار الموضوع.
- أهداف البحث.
- إشكالية البحث.
- فرضيات البحث.
- تحديد المفاهيم.
- منهجية البحث وتقنياته.
- صعوبات البحث

- أسباب إختيار الموضوع:

إن إختياري لموضوع العنف في الوسط المدرسي وعلاقته بتقدير الذات كموضوع بحث هو نتيجة للأهمية البالغة التي يكتسيها هذا الموضوع في المجتمع الجزائري، فهو موضوع غير مستورد، مستمد من الواقع الاجتماعي وله وزنه المعتبر فيه، وتظهر أهميته تلقائيا من خلال المفاهيم المتضمنة في عنوان البحث:العنف، التلاميذ، تقدير الذات، هذه الأهمية التي رسخّـت في فكري من خلال الملاحظات اليومية لمظاهر وأشكال العنف المختلفة وأصبحت تمثّل حاجة شخصية، بما خلقت من رغبة في التقرب من هذه الظاهرة ومحاولة فهمها ومعرفة أسبابها، وإستيعاب أبعادها النفسية والاجتماعية، وقد تأكّد هذا الإختيار بالتأكّد من قابلية الموضوع للبحث واستحقاقه للإهتمام، وذلك بعد عرضه على الأستاذ المشرف ومشاورته ولقاء قبوله وموافقته.

- أهداف البحث:

يهدف هذا البحث إلى ما يلي:

* إعداد رسالة ماجستير نطمح أن تلقى إستحسان أساتذتنا وأن تكون في مستوى يسمح لنا بمواصلة البحث والتحصيل في ميدان علم النفس الإجتماعي.

* دراسة ظاهرة في غاية الأهمية " **العنف في الوسط المدرسي وعلاقته بتقدير الذات لدى تلاميذ الطور الثانوي** " بغية فهمها والتمكّن من معرفة أسبابها وأبعادها، وبعضا من العوامل المرتبطة بها، وذلك من خلال القراءة والبحث المكتبي، والإقتراب الميداني ومحاولة الإجابة على تساؤلات الإشكالية المترجمة إلى فرضيات البحث وهي ظاهرة غاية في التعقيد، لأنها تتعلّق بفئة الأطفال **(المراهقين)** وهي فئة قاصرة.

* المساهمة بالقدر الممكن في إثراء الرصيد المعرفي حول الظاهرة موضوع البحث وفتح آفاق جديد وإمتدادات ممكنة للبحث ذات علاقة بالموضوع.

ألا وإن لكلّ بحث علمي ميداني هدفا خفيا غاية في الأهمية بالنسبة للمجتمع عامة وللبحث العلمي وهيئاته والمهتمين به تحديدا وهو ترسيخ ثقافة البحث العلمي في الواقع الإجتماعي.

- إشكالية البحث:

تعتبر المدرسة أول وسط إجتماعي خارجي يلجأ إليه الفرد وثاني مؤسسة إجتماعية تم إعداده من أجل إنماء الذات المتعلمة من كل جوانبها المعرفية، النفسية، الوجدانية، الإجتماعية والبدنية. فهي تمثل بالنسبة للفرد المناخ النفسي والإجتماعي والتربوي الذي ضمن دائرته تنمو الذات المتعلمة نموا متوازنا،كما تمثل الوسط الذي يولد العلاقة التفاعلية بين الذات المتعلمة وبين مختلف جزيئاته المكونة لهدا الوسط والتي تساهم هي الأخرى في هده المهمة.

غير أن البيئة التربوية تشكو من مشكلة تعمل على تمزيق شبكة العلاقات بين الجماعة التربوية وتمس بقداستها وتتمثل هذه المشكلة في ظاهرة العنف الذي أستفحل في الجسم التربوي الأمر الذي دفع بالجهات الرسمية إلى دق ناقوس الخطر حين عقدت من أجله مؤتمر في باريس(مارس 2001) برعاية وزارة التربية الفرنسية وبالتعاون مع منظمة اليونسكو وذلك بغرض إيجاد الحلول العاجلة لهذه الظاهرة الإجتماعية المركبة.(النيراب-2008-ص02).

كما ارتبطت وجودها بمجموعة من العوامل إلآ أن فهم أي مشكلة حسب مورايMurray يستوجب فحص هذا السلوك و الذي يستحيل فهمه إلآ من خلال إجراء قراءات للتفاعلات القائمة بين الفرد وبيته، ولهذا الغرض أجريت عدة دراسات نفسية.(Pirvan-1969-p290)

فالعنف من منظور نفسي هو صورة الأنا و الأنانية في الفرد وأن العلاقة بينهما علاقة مطردة فكلما زاد الأنا زادت معه العدوانية، وكلما قل الأنا قلت معه العدوانية .

ويعد الإحباط من بين العوامل المفرزة لهذه الظاهرة إذ تعتبر عملية ناتجة بشكل مباشر وحتمية للإحباط وتعويض، فكلما زاد الإحباط زاد العدوان والعكس صحيح.

وهذا ما أكده كل من ليونارد دوب (Léonard Doob) وزملائه حين قاموا بصياغ محدد للسلوك يربط بينه و بين الإحباط.

كما أن لحالة الإكتئاب نصيب من المسؤولية في إنتشار هده الظاهرة،فعندما تتأثر الحالة الإنفعالية لدى الشخص وتنخفض درجة السيطرة و الإنضباط فإن ذلك يؤدي به إلى عدم الإهتمام بذاته ولا يقيم لها وزنا،فيوقع عليها الذنب ويقلل من ذلك ويظهر الإكتئاب عند الأفراد الذين يشعرون بعدم الرضا وفقدان مركزهم حول ذاتهم و إعتقادهم أنهم عديمي الكفاءة وعديمي القيمة فتنخفض الذات،حينها يكون الفرد منكرا وناقدا ومحاسبا للغير.

كما أن الأطفال عندما يشعرون بالإكتئاب يميلون إلى الغضب كمقدمة للعنف.

إن الشخص العنيف حسب توش**Toch** جذور العنف لديه تمتد في داخله إلى الإحساس بعدم الأمن الداخلي والتقليل من تقدير ذاته ،فهذا الشخص لديه فكرة دونية عن نفسه فهو يشعر بالضآلة و يعتقد أنه ملاحظ من قبل الآخرين و لهذا يتحول إلى شخص عنيف كآلية دفاعية.(الفلقي ص ص 200-252)

ومن هنا نستكشف من هذا العرض أن العنف بمختلف أشكاله هو ناتج عن ذات تعاني من فراغات يعبر عنها سيكولوجيا بالشعور بالنقص وعدم النضج في بعض جوانب شخصية الفرد،والطالب الثانوي أحد الفئات الإجتماعية الذي يعيش معاناة في هذه المرحلة العمرية المسماة بمرحلة المراهقة (16سنة-18سنة) وفيها يقوم الفرد بالترتيبات النهائية لإحداث القطيعة مع هذه المرحلة العمرية التي تعتبر في اللغة النفسية بمرحلة ميلاد جديدة لشخصية الفرد.

إذ في هذه المرحلة يبدأ المراهق في محاولات بناء الشخصية التي يرغب فيها وأن لا اعتبار للقيم التي أورثها عن الأسرة والمكتسبات الأخرى في عملية البناء.إن مختلف التغيرات التي تحدث في ذات الشخص المراهق والمقصود هنا الطالب الثانوي والتي يتحملها الفرد المراهق وحده والتي تتسم بالسرعة ،خاصة في غياب التوجيه

والإرشاد والتكفل النفسي وأنها تحتاج إلى أن يقوم الفرد بعمليات وفعاليات تكون مناسبة لتلك التغيرات من حيث سرعتها وشموليتها وخاصة أنها مصنفة نفسيا وإجتماعيا وبيولوجيا على أنها فترة مليئة بالصراعات النفسية والمشكلات السلوكية، ومن هنا يتحمل المجتمع بشكل عام والمجتمع التربوي بشكل خاص أي إنزلاق يؤثر سلبا على الدائرة التربوية و إن كان المتسبب الرئيسي في احداث العنف داخل الدائرة التربوية هو المراهق ذاته.

إن المنظومة التربوية الجزائرية تعاني هي الأخرى من مشكلة العنف داخل وسطها المدرسي وأنه اتخذ أشكالا متنوعة ،و أن الفاعلين هم من مجموعات طلابية ومن الجنسين وأن العلاج العقابي لم يتمكن من كبح من هذه الظاهرة بل زاد من إتساعها وتنويع أشكالها.فاللجوء الى العلاج النفسي والاجتماعي والتربوي ربما قد ينقذ المؤسسة التربوية و يرجع قداستها.

مشكلة الدراسة:

تتحدد مشكلة الدراسة الرئيسية في التساؤلات التالية:

1- هل هناك علاقة إرتباطية بين العنف في الوسط المدرسي وبين تقدير الذات لدى تلاميذ الطور الثانوي؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تقدير الذات لدى تلاميذ الطور لثانوي ومتغير الجنس؟

3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين العنف في الوسـط المدرسـي ومتغيـر الجنس؟

- الفرضيات:

الفرضية العامة:

1- هناك علاقة ارتباطية بين العنف في الوسط المدرسي وتقدير الذات لدى تلاميذ الطور الثانوي.

2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تقدير الذات لدى تلاميذ الطور الثانوي ومتغير الجنس.

3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين العنف لدى تلاميذ الطور الثانوي ومتغير الجنس.

- تحديد المفاهيم:

1- **مفهوم العنف:** العنف هو كل سلوك يعتمد على الشدة أو الإكراه، ويمكن أن يُلحق ضررا بالآخر موضوع العنف، سواء على المستوى الفيزيقي أو السيكولوجي.

في هذا البحث يعتبر عُنفا كلاًّ من السلوكات التالية: الضرب، العقاب البدني والتهديد والتوبيخ والشتم والصراخ وإبداء الغضب والبصق والتخويف والدعاء بالسوء، ... ولا نأخذ في الاعتبار إذا كان القصد من أي من السلوكات المذكورة التربية والتأديب أو الجرح والتشفي والانتقام......

2- مفهوم تقدير الذات: عرفه العلماء على أنه تقييم يضعه الفرد لنفسه ويعمل على المحافظة عليه، ويتضمن تقدير الذات: اتجاهات الفرد الإيجابية أو السلبية نحو ذاته كما يُوضح مدى اعتقاد الفرد بأنّه هام وقادر وناجح وكفؤ، أي أن تقدير الذات هو حُكم الفرد على درجة كفاءته الشخصية، كما يعبر عن اتجاهات الفرد نحو نفسه أو معتقداته عنها، وهكذا يكون تقدير الذات بمثابة خبرة ذاتية ينقلها الفرد إلى الآخرين عن طريق التقارير اللفظية والسلوك الظاهر.

3- مفهوم التلميذ هو مجموع الأفراد الذي يختبرون فيما إختاره المُربون والمجتمع لنموهم من معارف ومهارات وميول خلال التربية المدرسية ومن هنا يمكن أن نقول أن التلميذ هو كلُ شخص يُتابع دراسته بمؤسسة تعليمية بهدف التعلّم أو التكوين، وقد يكون هذا التلميذ أو المتعلّم طفلا أو مراهقا أو راشدا و يُستعمل اللفظ (التلميذ) في بلادنا للإشارة على المتمدرسين بالتعليم الابتدائي والثانوي، أما في التعليم الجامعي فتُستعمل لفظة (طالب).

4- مفهوم المرحلة الثانوية: هي المرحلة التي تقع في آخر سُلّم التعليم الرسمي العام بعد التعليم الابتدائي والمتوسط في الجزائر، ويلتحق به التلاميذ بعد إتمامهم السن

الرابع عشر على الأوّل ومدة الدراسة فيه ثلاث سنوات يحصل بعدها التلميذ على شهادة البكالوريا.

- منهجية البحث وتقنياته:

1- مراحل البحث:

أ- بدأ البحث حول موضوع العنف، بعد تقديم المشروع التمهيدي، بتخصيص فترة معتبرة للقراءة والبحث البيليوغرافي (**المنهجي والنظري**) أما الجانب المنهجي فقد رافق جميع مراحل إعداد البحث بحسب ما تتطلبه كلّ مرحلة وسمح الجانب النظري بدوره بالإضافة إلى تحديد عناصر البحث وجمع المادة العلمية، بتحديد الإطار النظري للبحث وصياغة الفرضيات الأولية للإقتراب الميداني من الظاهرة موضوع البحث وقد اعتمدنا في قراءتنا على مراجع مختلفة التخصصات باللغة العربية والفرنسية.

كلّ نمط من الوثائق والمراجع المعتمدة يسمح بتوضيح جانب محدد من جوانب الظاهرة، في مجتمع ما، وفي تاريخ ما، وقد سمحت مرحلة القراءة بالإطلاّع على بعض الدراسات السابقة حول موضوع العنف وتقدير الذات وأنواع هذه الدراسات والمناهج المستخدمة فيها وطرق إختيار عينتها وطرق استخدامها لتقنيات البحث التي اعتمدتها...

إن الأهمية التي أوليناها لفترة القراءة جعلتنا نعيش الظاهرة بقرب في حياتنا اليومية إذ احتلّت الحيز الأول من تفكيرنا واهتمامنا، وأصبحنا بما إكتسبنا من معلومات وما إطلّعنا عليه من نظريات ومفاهيم نستفيد من ملاحظاتنا اليومية أكثر، ونطرح التساؤلات الملائمة التي من شأنها أن تصل بنا إلى فهم صحيح للظاهرة.

وبإعتبار النظرية حوصلة نتائج إكتشفت في زمان ما، في مكان ما وفي ظروف ما كان لابد أن تّرافق هذه المرحلة من القراءة بعمل إستطلاعي يوازيها ويعادلها أهمية.

ب - مرحلة العمل الاستطلاعي:

ويُمثل أساسا في المقابلات الاستكشافية مع المهتمين بموضوع العنف والعاملين في الميدان" أساتذة، أخصائيين نفسانيين، مُدراء ثانويات، مستشارين في التربية والتوجيه أولياء تلاميذ....وقد مَكّنتنا هذه المقابلات من الحصول على بعض المعطيات المتعلقة بالموضوع:معطيات حول جنوح الأحداث مثلا، بعض حالات العنف المدرسي، بعض الكتابات حول العنف والقضايا المرتبطة بها، كما سمحت بأخذ فكرة عن الكيفية التي يطرح بها موضوع العنف عامة ببلادنا...

الجانب الثاني من العمل الاستطلاعي يتمثّل في الإقتراب الأولي من مجتمع البحث (التلاميذ في الثانويات) قبل الإختيار النهائي للفرضيات ويتمثل هذا العمل في المقابلات المفتوحة مع الأفراد (التلاميذ) حول موضوع العنف عامة والعنف المدرسي خاصة مُستغلا في ذلك كلّ إمكانية للملاحظة، من أجل الإطلاع أكثر عل الظاهرة ميدانيا، ورَصد كل أشكال العنف الممكنة في الوسط المدرسي.

وقد سمح هذا العمل بالتحديد الإجرائي للبحث، وصياغة إشكاليته، وضبط فرضياته وتصور عينّاته وإعداد التقنية اللازمة والملائمة للتقرب منها من أجل الإنتقال إلى إختبار الفرضيات، أو ما يُسمى مرحلة البحث الفعلي، كمرحلة أخيرة، قبل صياغة البحث ووضعه في شكله النهائي.

<u>2- منهج البحث:</u>

اعتمدنا في هذا البحث على المنهج الوصفي التحليلي الذي يعتمد على الإحصاء الوصفي، أي فرع الإحصاء المهتّم بدراسة الخصائص المتعلقة بسلسلة الملاحظات المتوفرة عن عينة البحث: التوزيع حسب الفئات والإرتباط بين المتغيرات... وهو منهج كيفي كمي ذلك أنّه يدرس ظاهرة بسيكوسيولوجية المتمثلة في العنف وكيفية حدوثه، أشكاله وأنماطه....يمكن التعبير عنها في مفاهيم سيكوسوسيولوجية كيفية أيضا: التنشئة الإجتماعي، الإحباط، الأساليب التربوية، التصورات، نماذج السلوك...بطريقة كمية رياضية تسمح بالمقارنة من عُنصر لآخر من مجمع عناصر العينة، هذه المقارنة

هي التي تسمح بالتحليل الكمي للمعطيات، فهو منهج يعتمد على تكميم الكيفي، أي تحويل المعطيات الكيفية إلى معطيات كمية وجعلها بالتالي قابلة للمعالجة الرياضية الدقيقة أو على الأقل المعالجة الإحصائية.

3- تحديد مجتمع البحث:

3-1- التحديد الجغرافي لمجتمع البحث:

نصت الدراسة على مجتمع بحث ممثّل جغرافيا في ثلاث بلديات من الجزائر العاصمة الأولى ثانوية الكاليتوس (بوروبة) الواقعة شرق الجزائر العاصمة والثانية بثانوية الشيخ بوعمامة (المرادية) الواقعة في وسط الجزائر العاصمة أما الثالثة بثانوية عبد الحق بن حمودة (عين بنيان) الواقعة غرب الجزائر العاصمة لغرض مقارنة النتائج المحصل عليها بين كلّ منطقة وأخرى.

3-2- عينة البحث:

تم إختيار عينة البحث بطريقة عشوائية حيث تم الاتصال بالمستشارة البيداغوجية والنفسية في كلّ مؤسسة وبموافقة مُدَراء المؤسسات السابقة الذكر توصلّنا إلى توزيع إستمارة على مختلف التلاميذ التي تتراوح أعمارهم بين (15 و 19 سنة) أي مختلف أطوار التعليم الثانوي (الأولى، الثانية والثالثة ثانوي) بعد أن أجرينا مقابلة معهم وشرحنا لهم محتوى الاستمارة والطلب منهم الإجابة على كلّ سؤال بصراحة وصدق.

4- تقنيات البحث:

استمارة المقابلة هي الأداة الأساسية في بحثنا واعتمدنا عليها لجمع المعلومات والبيانات عن المجتمع المبحوث، وشملت الاستمارة على 25 سؤال، وبما أن هذه الأسئلة كانت موجهة لفئة التلاميذ (المراهقين) فقد روعي بأن تتصف بالسهولة

والوضوح وقمنا بوضع أسئلة أغلبها كان من النوع المغلق وذلك بهدف تحديد آراء التلاميذ بدقة.

وقد تم تطبيق هذه الاستمارة عن طريق المقابلة التي تعتمد على الاتصال المباشر بين الباحث والمبحوث، وهذا ما يجعل أهميتها كبيرة خاصة من ناحية معرفة ردود فعل المبحوثين بدقة، وهذا ما يؤدي إلى إثراء البحث أكثر.

- **صعوبات الدراسة:**

هذا النوع من البحوث لا يخلو من الصعوبات سواء التي اعترضتنا في الجانب النظري أو المنهجي أو الميداني.

فنظريا ورغم توفر الكثير من الدراسات حول ظاهرة العنف في الوسط المدرسي والصخب الإعلامي الذي رافقها، إلا أن الاهتمام بهذا الموضوع والدراسات التي أجريت حوله في الجزائر قليلة جدا، فبعد جهد كبير استطعنا تقريبا أن نحصر الدراسات التي تمت في هذا المجال فرغم الجهود المبذولة من طرف الباحثين إلا أنها لم تكن لتعطي صورة أكثر وضوحا حول الظاهرة، بالإضافة إلى صعوبة الحصول على الأرقام التقديرية التي تخص الظاهرة رغم مساعدة الهيئات المعنية.

أما منهجيا فكانت هناك صعوبات لتطبيق المقابلة سواء من ناحية إيصال السؤال للتلميذ رغم أن عينة المبحوثين تجاوز عمرهم 15 سنة التي شكلت بعضا من الفوضى.

البـــاب الأول

الإقتـــــراب النـــظري

1- الفصل الأول: الدراسات السابقة حول موضوع العنف.
2- الفصل الثاني: العنف والنظريات المفسرة له.
3- الفصل الثالث: التعليم الثانوي.
4- الفصل الرابع: تقدير الذات.
5- الفصل الخامس: النظريات المفسرة لتقدير الذات.

الفصـــل الأول

الدراسات السابقة حول موضوع العنف

- تمهيد

1- الدراسات الإمبريقية.
2- الدراسات الميكروسوسيولوجية.
3- الدراسات الوصفية.
4- الدراسات التجريبية.

- ملّخص

تمهيــــد:

موضوع العنف من المواضيع التي أثارت إهتمام المفكرين والباحثين من مختلف العلوم والتخصصات، وهو إلى الآن محلّ بحوث ودراسات علماء الاجتماع وعلماء النفس، والتحليل النفسي والإيتولوجيا البشرية، والبيولوجيا،..

وتختلف هذه الدراسات بحسب منطلقاتها الفلسفية والنظرية، ومناهجها وتقنياتها المستخدمة للتقرب من الظاهرة الذي نريد أن نخصه بالدراسة، إذ موضوع العنف له جوانب وأشكال ومظاهر كثيرة.

مُجمل الدراسات حول ظاهرة العنف عامة هي إمتداد للمحاولات الكلاسيكية، التي مثّلت مرتكزات للبحوث التي تلتها فأخذت منها بطريقة أو بأخرى، في هذا السياق يمكن ذكر كلّ من عبد الرحمان بن خلدون، وإميل دوركايم (Emile Durkheim) وسيجموند فرويد (Sigmund Frued) وجورج سورال (George Sorel) وماكس فيبر (Max Weber) وأليكس دوتوكفيل (Alexis De Eo queville) وروبرث مارتون (Robert Barton) وتالكوث بارسونز (Talcot Parsons) وكارل ماركس (Karl Marx) ومارجريت ميد (Margaret Mead) .....

وكلّهم تطرقوا إلى موضوع العنف، سواء بطريقة مباشرة أو من خلال تطرقهم لفكرة الصراع والأنماط الثقافية وغيرها من المفاهيم السسيولوجية.

كما نجد على مستوى الجامعة إهتماما من طرف الأساتذة والطلبة بموضوع العنف والجريمة والإنحراف، هذا الإهتمام الذي يترجمه عدد من مذكرات نهاية الدراسة في كلّ من معهد علم النفس وعلم الإجتماع بجامعة الجزائر.

موضوع العنف بالجزائر من المواضيع التي تضمنّتها الكتابات التاريخية كتأريخ للفترة الاستعمارية، عنف دولة على دولة أخرى، وعنف نظام سياسي على نظام سياسي آخر بكلّ ما يتضمنه هذا المفهوم من أشكال وصور، العنف البنيوي المتمثّل في الاستغلال، العنف الفيزيقي، المتمثل في التعذيب، والتعذيب الممارس على المرأة

الجزائرية، الإغتيال العنف الرمزي، إبادة الرموز الثقافية للأمة، ثم رد الفعل ضد هذه الأشكال من العنف أو ما يسمى العنف الثوري المضاد للإستعمار.

وفيما يلي أنواع الدراسات التي إستطعنا الإطلاّع عليها حول موضوع العنف.

1 الدراسات الإمبريقية:

إهتم هذا النوع من الدراسات أكثر بالعنف السياسي، وقدم معطيات كمية ثرية ومُفصلة، من خلال دراسة وتحليل العلاقات بين أشكال العنف السياسي ومختلف المؤشرات المتعلّقة بالوضعية الإجتماعية، والإقتصادية بصفة خاصة، وهي بحوث ميدانية تستوحي أساسا من نظرية " **جون دولار** " المعروفة بالإحباط والعدوان وقد عَمات هذه الدراسات بوسائل إحصائية من أجل قياس الإرتباطات الممكنة بين الأحداث العنيفة والمؤشرات السوسيوإقتصادية.

ونذكر في هذا السياق أعمال **تاد روبرت جور** (Ted. Robert. Gurr) ومفهوم الحرمان النسبي (Privation relative) والذي يعني بالنسبة له الفارق بين طموحات الأفراد ونجاحاتهم الحقيقية، يربط **جور روبرت** الحرمان النسبي بحجم العنف من خلال عوامل إجتماعية محددة بدرجة شرعية النظام، ودرجة التنظيم المؤسساتي للمجتمع ودرجة تسهيل العنف بتقليد سابق أو بظروف حالية، وإفترض جور أن حجم العنف السياسي يزيد بدرجة معتبرة مع ازدياد شدة وسعة الحرمان النسبي الذي يعانيه أفراد جماعة إجتماعية ما. وتتقاطع هذه النتائج مع أعمال دوتوكفيل، الذي يسجل أهمية التصاعد المستمر لمستوى الطموحات كعامل من عوامل الثورة.(Khan Rasheeduddin, 1978, P : 888).

من جهته يقترح **دافيس** (James .C.Davies) تصورا آخر للثورة مشابه مستوحى من أعمال **كارل ماركس ودوتوكفيل وجون دولار.** وهو ما أسماه بالمنحى على شكل (J)، فالثورات حسبه تنتج بعد فترة ممتدة من التطور الاقتصادي والاجتماعي عندما تحدث فترة قصيرة من الأزمة والتقهقر، العنف الثوري ينتج عن

الفارق بين مُنحنيين، الأول ويمثّل الناتج الداخلي الخام والثاني يمثّل طموحات الأفراد التي تأخذ منحى على شكل خط مستقيم، الفارق بين المنحنيين هو ما يمثل الهوة بين الطموحات والواقع ويخلق مؤشرا محتملا للعنف.

هذا التصور أعيد وأُثري من طرف **فيرابند** (I.K.Feirabend) و (Feirabend R.L.) اللذان أكدا على أهمية سرعة التغيرات الحاصلة في المجتمعات المختلفة، وأهمية درجة القهر الممارس من طرف الدولة، وهُما يُميزان بين نمطين من النظام السياسي.

النمط الأول هو الدولة العصرية المتطورة، أين التغير الاجتماعي ضعيف ومستقّر، والنمط الثاني وهو الدولة سريعة التغير، وهي أقّل عنصرية والعنف فيها مرتفع، استعملا دليلاً للإحباط(indice de Frustration) لأربعة وثمانين دولة، صنف هذه الدول بحسب ملمحهم الأكثر أو الأقل إكراها وإكتشفا أن العنف السياسي في مستوياته الدنيا موجود في الدول الأقّل إكراها،ومرتفع قليلا في الدول الأكثر إكراها، لكن أكثر بضعفين في الدول المصنّفة بين هذين المستويين.(Newcombe ..:pp806-807)

ويعتبر البعض أنّه هذه الدراسات لم تأت بجديد، فهي فقط تعطي صيغة عملية لمعلومات إمبريقية جد عامة، ومع عموميتها يَشُك البعض في نجاعتها وصحة تنبؤاتها، إذ أن تطبيق نتائج هذه البحوث على وقائع سياسية ملموسة أعطى بصفة عامة نتائج مخيبة وخاطئة تماما.(Michaud Yves, 1992 : p 98).

والأسماء في ميدان العنف السياسي، أصحاب الدراسات الكمية الإمبريقية كثيرة نذكر مثلا، **كاتل** (R.B.Cattel)، **ورومل** (R.J.Rummel)، **تانتر** (R.Tanter)، **وإكشتاين** (H.Ecktein) **وهودسون** (C.L.Hudson)

2- الدراسات الميكروسسيولوجية:

يهتم هذا النوع من الدراسات بالوحدات الصغيرة، بالمؤسسات الاجتماعية كالأسرة والمدرسة وبسلوك أفرادها وبالأحكام التي يحملونها عن العنف...ويتبين من خلال هذه الدراسات أن العنف منتشر بشدة في الواقع اليومي للأفراد.

من بين الدراسات في هذا السياق نجد الأبحاث حول العنف داخل السجون، والعنف الممارس من طرف مصالح الشرطة، والأبحاث حول العنف المدرسي، والعنف الأسري، والعنف ضد النساء، ...وتكشف هذه الدراسات عن عُنف حاد وغير معقول داخل الأسر وأن أغلب أحداث العنف تقع بين أشخاص يتعارفون بينهم.

وتبين دراسات كلّ من **وايت** (L.F.Whyte) **وكوهن** (A.K.Cohen) أن للعنف قيمة للإندماج داخل مجموعات المنحرفين، والعصابات، والمُهمَشين. (Michaud Yves, 1992 : p 109)

وتؤكد مثل هذه الدراسات على أهمية المعايير الثقافية الفرعية وأهمية التنشئة الإجتماعية. كما تؤكد على عملية التفاعل في الحياة اليومية، وهو ما يصب في اتخاذ تدخلات ناجعة وعملية في تنظيم الحياة الإجتماعية.

وحول موضوع العنف تُبين دراسات كلّ من **جيلس** (R.G.Gelles) **وستروس** (M.A.Strauss) الأهمية التي يحتلّها العنف داخل الأسر، حيث تقع أغلب الاعتداءات على الأطفال والاغتيالات وهما يذكران من بين أساليب ذلك: الإحتمال الكبير لحدوث صراعات مرتبطة بتعدد النشاطات المختلفة المسيرة في إطار الأسرة ووجود نوع من العنف المشرع، إذ تمنح الثقافة للأولياء الحق في معارضة ومعاملة أبناءهم بالقوة.ويؤكد الباحثون على أهمية المحددات البنيوية لهذا المظهر من العنف.(Kellerhals Jeans et al, 1993 : p 19).

ونذكر أعمال **بلاك** (J.Black) وفرضيته حول الوظائف الأداتية للأطفال بحسب نمط الأسرة، وتقترب من هذه الفرضية، أعمال **نيل** (A.Neil) **وجروث** (H.T.Groat) الذين يعتبران أن الطفل يمثل تعويضا (compensation) للعائلات المتميزة بالعزلة واللاقُدرَة الاجتماعية وتتقاطع هذه الأعمال مع أعمال **روسل**

(L.Roussel) الذي يُسر العنف الممارس من الأطفال بمكانة الطفل داخل الأسرة، وبالوظيفة المنتظرة منه من طرف والديه، إذ العنف قد يكون تعبيرا على الإحباط الذي يلقاه الآباء في حالة فشل الطفل في تحقيق طموحات والديه المعلّقة عليه.

(Ibid,1993 :pp93-94)

ونجد من الدراسات ما يركّز على الوضعية الاقتصادية والإجتماعية للأسرة، وهي كثيرة نذكر من الأسماء البارزة: **آبر** (J.L.Aber) ، **وبارك** (R.Park) ، **وكولمرل** (C.Colmer) **وبلونسكي** (N.A.Polansky).

وفي دراسة **ميلتبر** (H.Meltber) حول الأساليب التربوية التي يعتمدها الآباء واتجاهات أكفالهم نحوهم، بين أن أطفال المستوى الاجتماعي والاقتصادي المنخفض يمتاز شعورهم نحو والديهم بالتذبذب والعداء وهم أقل شعور بالأمان من أطفال المستويات العليا، تختلف إذن اتجاهات الوالدين نحو أطفالهم واتجاهاتهم نحو استخدام العقاب بحسب الطبقة الإجتماعية وتؤثر الطبقة أيضا على قيم الوالدين وأساليبهم في التنشئة وهو ماينعكس على الأطفال. فالذين يتمتعون مثلا بالتدريب المبكّر على الإستقلالية، والذين شُجعوا على الاعتماد على الذات والتحرر من الضغوط يتمتعون بدافعية قوية للإنجاز والإبداع وبمستويات عالية من الطموح، على العكس من هذا نجد قيم التوجيه والقهر التي يتلقاها الطفل في المستويات الاقتصادية والاجتماعية الدنيا تنعكس في أشكال من السلبية والخضوع والطاعة العمياء.

(العناني حنان عبد الحميد، 2000: ص ص 77، 78).

وفي بحث قام به **روبرث مارتون وآخرون** أجري على الأسر المقيمة في السكنات بأجرة متواضعة (H.L.M) ، وجد أن الآباء المحرومين هم بالتحديد الأقّل قدرة على توفير الامكانات ووسائل النجاح لأطفالهم وهم الذين يمارسون على أطفالهم ضغوطات أكبر من أجل نجاحهم ويحملونهم بذلك على السلوك المنحرف العنيف.(Merton Robert Karl, 1997 : pp 186,187)

3- الدراسات الوصفية:

يعتمد هذا النوع من الدراسات إلى رصد مختلف أشكال العنف، سواء بالملاحظة المباشرة لسلوكات الأفراد ومنه تسجيل ثم تصنيف مختلف أنماط العنف أو بالملاحظة الغير مباشرة من خلال التحقيقات الميدانية أو تحليل المحتوى ويسمح هذا النوع من الدراسات بكشف النسق القيمي للمجموعات الإجتماعية ومواقف واتجاهات الأفراد.

مونتاني (Montagner) استخرج أساليب العلاقات بين الأفراد، بعد مقارنة السلوكات العدوانية وذلك من خلال الملاحظة المباشرة لأطفال الروضة.

نذكر كذلك أعمال **ليبرت** (R.M.Liebert) الذي درس أنماط العنف الممررة عبر وسائل الإتصال الجماهيري، وذلك بتحليله لمحتوى برامج الأطفال المُبثة على شاشة التلفزة. (Moser Gabriel, 1987 : pp 16,17) .

ونذكر التحقيقات التي قام بها **إكهاردت** (W.Eckhardet) ،والتي استخدم فيها الاستمارة كتقنية رئيسية، معتمدا على التحليل العاملي للمعطيات المحصل عليها وأعمال **كوبر سميث** (Cooper Smith Stanley) عن دور الذي يتم فيه تربية الأطفال في تحديد سلوكاتهم، ومدى إقترانها بالعنف، والبحوث التي قام بها **روبرت كان** (Robert KAHN) عن مواقف الأفراد من العنف وتحليل القيم **لرالف وايت** (Ralphe K.Wite) كإمتدادات لتحليل المحتوى، ودراسات **روكاش** (Milton Rokeach) حول علاقة السلوكات بالقيم. (Newcomb Alan, : pp 792-795).

وتجدر الإشارة إلى أسبقية الدراسات الأنتروبولوجية في استخدام الملاحظة المباشرة، في هذا السياق فإن دراسات كلّ من **روث بنديكت** (R.Bendict) و **ماجريت ميد** (M.Mead) غنية عن التعريف، في دراستها لقبائل مـ ـرا أمريكا الشمالية في 1934، وهي قبائل الزوني (Zuni)، **والكواكيوتل** (Kwalkuitl) وجدت بنديكت أن لكل قبيلة ملامح ثقافية مختلفة خاصة بها، الزوني يحترمون غيرهم، وهم مسالمـ ـون، في حين الكواكيوتل فهم عدائيين،وهي ما أسمته بالنموذج الثقافي **الديونيري** (Dionisienne) في مقابل النموذج الأوّل الأبوليني (Appoliniene)،

واستنتجت بنديكة أن لكل ثقافة نموذج (Pattern) معينّا من السلوك، تشكيلة خاصة بكلّ مجتمع توحد سلوكات أفراده وتجعلها مفهومة بالنسبة لهم.

.(Beitone Alain et al, 2000 : p 121)

من جهتها استنتجت **ميد** من خلال أعمالها حول قبائل غينيا الجديدة، أن بعضا من السلوكات التي تعتبر في الغرب عامة كظواهر عالمية (Universel) ينظر إليها أنها تقوم على أسُس بيولوجية، لا توجد بالشكل نفسه في كل الثقافات، في **قبائل أرابش** (Arapesh) الصفات التي تنسب إلى الإناث في الثقافة الغربية مثلا، الرهافة واللطافة...هي صفات مشتركة بين كلّ من النساء والرجال على حد سواء وفي **قبائل موندو جومور** (Mundugumor) نسق التربية بحثّ على الخصومة، بل العدوانية بالنسبة للرجال والنساء أيضا، في حين هي صفات ترتبط بالذكور والرجولة (Virilité) بالنسبة للمجتمعات الغربية مثلا، واستنتجت **ميد** أن الشخصية لا تفسر فقط باستعدادات شخصية، بل وخاصة بنماذج (Modèles) ثقافية تعمل على تحويل سلوكات الأفراد بكيفية دائمة وعميقة، وذلك بتنشيط أو بِكبت هذه الاستعدادات الشخصية، الطبيعية البشرية تتميز بمرونة كبيرة، وهي تستجيب لتأثير المجتمع.

.(Beitone Alain et al, 2000 : p 206)

4- الدراسات التجريبية:

هذا النوع من الدراسات، سواء أجري في المخبر أو في الميدان، مبدؤه واحد وهو مقارنة سلوك الأفراد المعرضين لتعامل تجريبي: إثارة، منع، التعرض لنموذج عنف، مشادة نموذج عنف...) بسلوك أفراد آخرين موجودين في نفس الظروف لكن غير معرضين لتعامل تجريبي.

يمكن للإجابات العدوانية أن تكون لفظية، أو سلوكية، وهي إما تلقائية على الميدان، أو مسجلة بواسطة آلة مخبرية (Machine a agresser)، إن المقارنة في هذه الحالة هي التي تسمح بكشف الفروق وتمكّن من الوصول إلى استنتاجات علمية.

وتعتبر كلّ من تقنية **بوس** (Buss)، ونموذج بروكوفيتز، وطريقة **تايلور** (C.L.Taylor)، الطرق الأكثر شهرة في البحوث المخبرية.

.(Moser Gabriel, 1987 : p 23)

ومن بين البحوث المخبرية، نذكر أعمال **ولترس** (R.L.Walters) حول السلوك بالمحاكاة، والتي يؤكد من خلالها أن مشاهدة نماذج من العدوان تزيد من إحتمال سلوك مماثل إذا كان النموذج المعروض مكافأ أو غير معاقب

وفي تجربة قامت بها **ماري موريسون** (Mary Morison) استنتجت منها أن الأطفال في عمرها قبل التمدرس الذين يشاهدون برامج التلفزيون لديهم ميول إلى اعتبار العالم مكان للعنف، ويفقدون اتجاهاتهم إلى إعتبار الآخرين مصدر ومنبع مُحتمل للمساعدة والدعم، ولايرون فيهم إلاّ مصدرا للتهديد.

(Newcomb Alan, :pp792, 793)

ويميل علماء النفس، وعلماء النفس الإجتماعيين إلى استخدام مثل هذه التجارب وتركز معظم البحوث في هذا السياق على مفهوم التعلّم، ونذكر هنا دراسات **باندورا** (Albert Bandura) و **دوروتي روس** (Dorothea Ross)، و**شيلا روس** (Sheila.A.Ross) حول العنف المُبث عبر وسائل الإتصال الجماهيري، وإعادة إنتاجه من طرف الأطفال المشاهدين له، وبالأخّص الأطفال الذين يعانون الإحباط، اعتمدوا في دراستهم على

التجريب والملاحظة لسلوكات الأفراد الخاضعين للتجريب مع استخدام المجموعات الضابطة للمقارنة.

.(Bandura Albert, Ross Dorothea, Ross Sheila, 1997 : pp 137-144)

وتدخل في هذا النوع من البحوث إسهامات العلوم البيولوجية، والفيزيولوجية والإيثولوجيا.. وتعتمد الدراسات في هذا الإطار على تجارب مخبرية على أنواع الحيوانات، واستخدام المواد الكيميائية ونذكر من الأسماء **لابوريت** (Henri Laborit) **وجوتسفيلد** (Z.Gottesfeld) ، و **ساموييل دافيد** (Sammuel David) و **لورنز** (Conrad Lorenz).

ونشير إلى أن التطور الذي حَققتّهُ التقنية في العصر الحالي أدى إلى تطور سريع في ميدان البحوث البيولوجية والعصبية الفيزيولوجية، التي أعطت نتائج مثيرة للإنتباه حول الفروق والخصائص المميزة لكلّ من الذكور والإناث مثلا شكل الدماغ والأجهزة المستخدمة منه، وتأثير ذلك على مواقف أفراد كل جنس، حيث يميل الذكور إلى إستخدام العنف والعدائية ويتميزون بالمنافسة والخصومة، عكس الإناث اللّواتي يتجهن أكثر نحو التعاون فيما بينهن.

الملخص:

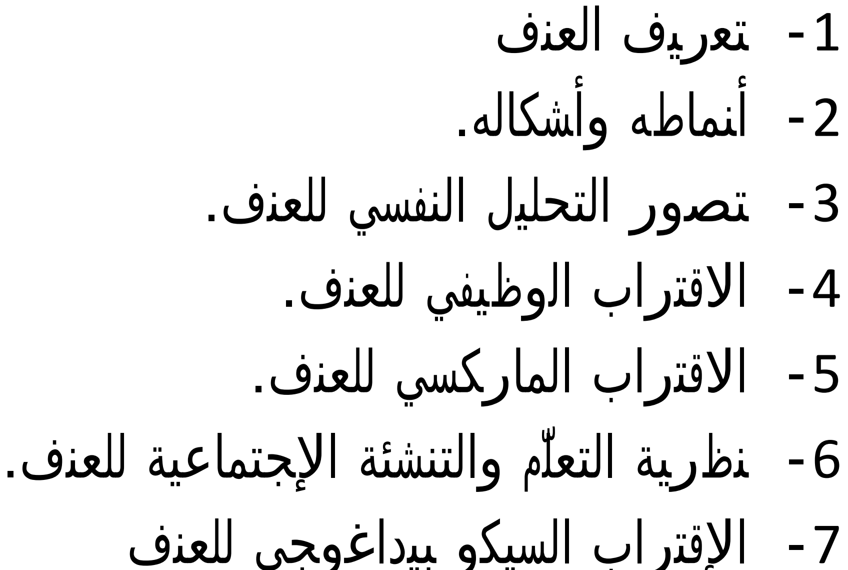
تطرقنا في هذا العرض إلى أنواع من الدراسات السابقة حول موضوع العنف عامة، واكتفينا بذكر أمثلة يمكن تصنيفها في كلّ نوع من أنواع الدراسات، مع تسجيل أسماء بعض الكتاب والباحثين الذين بروزا في كّل مجال أو في كلّ نوع من الدراسات، في حين اعتمدنا بعضها الآخر في تدعيم وإثراء الفصول النظرية للبحث.

إذ تطرقنا إلى دراسات حول أشكال مختلفة للعنف، إذ مهما يكن من تعدد للأشكال والمظاهر التي يمكن للعنف أن يأخذها فإننا دائما بصدد نفس الظاهرة، والتي يقود تحليلها تحت جميع أشكالها إلى موضوع العنف السلوك الممارس على مستوى الأفراد، وقد رأينا أن أنواع من الدراسات متباينة لأشكال من العنف، اعتمدت في تطبيقاتها على نفس المفاهيم والنظريات المفسرة للعنف، نظرية الحباط والعنف مثلا ثم اعتمادها في الدراسات الإمبريقية حول موضوع العنف السياسي في مجتمعات بحث شملت أحيانا عددا من الدول، كما اعتمادها في الدراسات الميكروسيولوجية حول العنف المنزلي والعنف المدرسي مع وجود مؤشرات خاصة بكلّ شكل من أشكال الظاهرة، لذا فإننا نجد تعدد الدراسات بتعدد الأشكال والمظاهر التي يأخذها العنف في الواقع الإجتماعي وإرتباطه بمجالات مختلفة وبفئات محددة من المجتمع : المجال الأسري، المجال السياسي، المرأة الطفل، الدولة،...

من هذا المنطلق فإن دراسة ظاهرة العنف المدرسي لدى الأطفال (التلاميذ) وعلاقته بتقدير الذات يقتضي التطرق أولا إلى العنف عامة ومفهوم العنف كمدخل للبحث ثم التطرق إلى التلميذ في المدرسة وتقديره لذاته، كمجالين للظاهرة يُساهمان في تحديدها بما يعرضان من مؤشرات نوعية خاصة تجعلنا بصدد جزء محدد من الظاهرة. ونُشير إلى وفرة المعلومات النظرية وتعدد الاختبارات المنهجية التي تُتيحها هذه الأنواع المختلفة من الدراسات والتي من شأنها المساهمة في إثراء البحث وتقدمه، حيث يجد الباحث نفسه أمام كم هائل من المؤشرات المرتبطة بالظاهرة، وأمام فرص عديدة فيما يتعلّق بطرق تحديد مجتمع البحث، وإختيار عيناته والتقنيات والأساليب المتاحة لجمع المعطيات.

الفصــل الثانــي

العنف والنظريات المفسرة له



تمهيد

1- تعريف العنف

2- أنماطه وأشكاله.

3- تصور التحليل النفسي للعنف.

4- الاقتراب الوظيفي للعنف.

5- الاقتراب الماركسي للعنف.

6- نظرية التعلّم والتنشئة الإجتماعية للعنف.

7- الإقتراب السيكو بيداغوجي للعنف

ملخص

تمهيد:

العنف ككلّ المفاهيم العامة بالرغم من أنّه كثير الاستعمال والتداول في حياتنا اليومية دون شعورنا بالحاجة إلى الوقوف على معناه، يخلق صعوبة كبيرة عند محاولة تحديده بدقّة بوضع تعريف له، هذا التعريف لا يتوقف على الظاهرة أو المفهوم نفسه فحسب، إنّما على موقف الباحث الذي يريد إحكام وتقييد المعنى، وهو من بين الأسباب وراء تعدد التعاريف حول مفهوم العنف.

وفي إطار هذا التعدد نجد بعض المحاولات لإعطاء تعريف شامل للعنف قصد إستيعاب جميع الأشكال والأنماط والمظاهر والأبعاد التي يأخذها هذا الأخير في الواقع الإجتماعي، هذه المحاولات ليست دائما ناجحة، خاصة إذا تعلّق الأمر بالبحث العلمي المتخصص الذي يتطلب التحديد الدقيق للمفاهيم المتعلّقة بالظاهرة المراد دراستها والبحث فيها، لغرض التحكّم والتعمق أكثر في البحث بدلا من التوسع فيه بشكل سطحي في اتجاه أفقي لا يتجاوز العموميات. العنف مفهوم ينطبق على العديد من المظاهر والأشكال الملموسة في الواقع، غير المجردة، وهو ما يستدعي تعاريف دقيقة وإجابات خاصة بكل شكل من الأشكال وبكلّ مظهر من المظاهر، إن عنف الإضراب ليس من نفس طبيعة عنف القّنبلة الذرية، والعنف المؤسسات أو البنيوي، الذي يتخفّى بغطاء الشرعية ويؤثر بهدوء، يختلف كثيرا عن العنف الثوري أو العسكري.

(Domenach Jean-Marie, : p 63)

إن تعدد التعاريف التي قّدمت حول العنف يمكن أن يُستغل لخدمة البحث والإحاطة بالجوانب المختلفة من الموضوع، وهو ما جعلنا نعرض لكلُ هذه التعاريف التي ستُتبع ذلك أن كلّ تعريف منها يوضح جانب من جوانب الظاهرة، فمنها ما يُركز على الفاعل الذي يقوم بالسلوك العنيف، ومنها ما يركّز على نتائج هذا السلوك، وأخرى تعطي أولوية للعلاقة بين الفاعل للعنف وموضوع العنف، ... كما أن هذه التعاريف تعرض لأنماط وأشكال مختلفة للعنف، فنجد تلك المهتّمة بالعنف الفيزيقي، وأخرى تهتم بالعنف اللفظي، وثالثة بالعنف الرمزي، والبنيوي و العنف الجنسي.

ونشير إلى أن كلّ تعريف يرتكز على خلفية نظرية معينة أو موقف خاص يتبنّاه الباحث، وسنرى كيف أن بعض التعاريف مثلا تُشير إلى فكرة الغريزة، وهي التي يقدمها المتخصصون في علم النفس والإيثولوجيا البشرية، وهناك من يركز على فكرة وضعية التفاعل التي يجري فيها العنف، إلى غيرها من المواقف والأفكار، ذلك أن مفهوم العنف هو موضوع لتخصصات علمية مختلفة، واتجاهات نظرية مختلفة أيضا في إطار النظرية الاجتماعية نفسها.

وقد يكون الإختلاف أيضا بحسب القصد من التعريف، ويقدم لنا في هذا الإطار كلّ من **آبر** (J.L.Aber) و **زيجلر** (E.Zegler)، ثلاثة أنماط من التعاريف وهي: التعاريف الشرعية أو القانونية، وتُستعمل بقصد تحديد الحقوق المتعلّقة بأطراف نزاع ما ًأسري أو غيره، التعاريف الإجتماعية، وتستعمل من أجل مساعدة المعنيين لاتخاذ القرارات في تدخلاتهم في مجال الحماية الاجتماعية، التعاريف التي يستخدمها الباحثون من أجل تحديد أسباب وآثار مختلف أنماط العنف، وتوضيح المفاهيم، وتطوير نماذج النظرية.(Doudin Pierre-André, Erkohen Markus Miriam, 2000 : p 20)

بالإضافة إلى النظريات الخاصة بالعنف وتصور ظاهرة العنف والتفسيرات المقدمة حولها في إطار تخصصات علمية مختلفة: علم النفس، علم الإجتماع، والإيتولوجيا والتحليل النفسي لذلك نستعمل مصطلح النظرية أو الاقتراب أو التصور أو التفسير إذ نحن بصدد تصورات مختلفة لظاهرة العنف في الوسط المدرسي.

ولتوضيح التصورات النظرية المختلفة لظاهرة العنف ثم إدراج بعضا من نتائج الدراسات السابقة التي تندرج في إطار كل تصور نظري.

1 تعريف العنف:

- العنف لغة، الشدة والقسوة، ضد الرفق ويقال عنُفَ عليه: لم يرفق به وعامله بشدة.(المنجد، 1975: ص 533)

باللاتينية العنف (Violence) من Violentia وتعني القوة .

وجاء في قاموس روبرت (Le Robert): العنف أن تتصرف على شخص أو تجعله يتصرف ضد إرادته، بإستعمال القوة أو التخويف، وهذا التعريف يُشير إلى العنف كسلوك أو فعل، أما العنف كحالة فهو قوة فظة لإخضاع شخص ما، وهو أيضا إستعداد طبيعي للتعبير عن الأحاسيس بفضاضة وقسوة.

(Rey Alain et al, 1993 : p 1075)

العنف إصطلاحا، هو سمة من سمات الطبيعة البشرية ويظهر حين يعجز العقل على الإقناع أو الاقتناع ويلجأ الأنا لتأكيد الذاتية ووجوده وقدرته على الإقناع المادي باستعباد الآخر.

العنف إجرائيا، يمكن تعريف العنف إجرائيا بأنه سلوك يهدف إلى إيقاع الأذى بالآخرين أو ما يرمز له وقد يكون هذا العنف فرديا أو جماعيا.

وفيما يلي بعضا من التعاريف حول مفهوم العنف:

- **تعريف نيبرج (H.L.Nieberg) :**

العنف فعل مباشر أو غير مباشر موجه للتضييق أو لإهانة، أو لإبادة الأشخاص والممتلكات.(Michaud Yves, 1992 : p 7)

- **تعريف جراهام (H.D.Graham) وربرت جور (T.R.Gurr):**

العنف بالمعنى الواسع سلوك يهدف إلى خلق إهانات للأشخاص أو خسائر في الممتلكات، جماعيا أو فرديا، ويمكننا اعتبار أفعال عنف معينة جيدة، أو سيئة، أولا هذا ولا ذاك، حسب من يبدأ ضد من.(Michaud Yves, 1992 : p 8)

- **تعريف ميشو (Y.Michaud):**

يوجد عنف عندما يكون في وضعية تفاعل، يتصرف فاعل أو عدة فاعلين، بطريقة مباشرة أو غير مباشرة مُركزة أو موزعة، تمس بالأخر أو بالآخرين بدرجات متفاوتة سواء في عفافهم الجسدي أو المعنوي، أو في ممتلكاتهم، أو على مشاركاتهم الرمزية والثقافية.

- **تعريف وايرتر (M.C.Wirter):**

يعتبر عُنفا كلّ استعمال غير مرَخّص للقوة، العنف الشرعي يسمى قوة.

(Anthony E. James, Chiland, Colette, 1992 : p 559)

- **تعريف ماكنزي (W.J.M.Mackenzie):**

العنف ممارسة قوة فيزيقية تهدف إلى إحداث خسائر للأشخاص أو الممتلكات، فعل أو سلوك يحمل هذه الميزة، معاملة أو تقليد يميل إلى التسبب في ضرر فيزيقي أو الاعتداء بالقوة على حرية الفرد.(Khan Rasheeduddin, 1978 : p883)

- **تعريف برجري (Jean Bergeret):**

تحتفظ كلمة العنف في صيغتها المفردة بمعنى الاستعداد الذهني العام، بينما تشير في صيغة الجمع إلى حالات سلوكية يمكن القول عنها أنها عدوانية، لم تدمج على مستوى العمليات الذهنية للفرد، وهي تخص الأهداف موضوع هذه السلوكات وكذا الأفراد الممارسين لها على حد سواء .(Bergeret Jean, 1984 : p 8).

- **تعريف دومناك (J.M.Domenach):**

العنف استعمال قوة، خفية أو معلنة، لغرض الحصول من شخص ما، أو من جماعة ما، على مالا يريدون إعطاءه بإرادتهم ورضاهم.

(Domenach Jean-Marie, : p 761)

- تعريف وزارة التربية لمقاطعة كيبيك (Québec):

المراد بالعنف استعمال نفوذ أو قوة فيزيقية، أو سيكولوجية، أو أخلاقية أو إجتماعية أو متعلقة بنظام تسلسل الرتب (Hiérachique)، علانية أو متَسِترة، تلقائية أو مقصودة، مبررة أولا، من طرف فرد أو جماعة، عن طريق سلوكاتهم أو بنايتهم، التي تؤدي إلى إعاقة وتحطيم، جزئيا أو كليا، بوسائل فيزيقية، أو سيكولوجية أو أخلاقية أو إجتماعية موضوعا ما، ممتلكات مادية، أشخاص، رموز، من أجل ضمان الإجابة عن حاجة ما شرعية، أو التَجاوُب مع هذه الحاجة الغير مُسِدة.

(Doudin Pierre-André, Erkohen Markus Miriam, 2000 : p 130)

- يعرض التعريف الذي قدمهُ قاموس روبرت إلى العنف من حيث هو سلوك وحالة أو استعداد طبيعي، وهو بهذا يشير ضمنيا إلى فكرة الغريزة، وهي فكرة رئيسية في بعض النظريات حول مفهوم العنف.

- ويركز كل من تعريف **نيبرج وجراهام** على الهدف أو موضوع العنف أي القصد، وهي ميزة التعاريف التي يقدمها أصحاب المدرسة السلوكية الجدد (Néobéhavoiristes)، الذين يستعملون مصطلح العدوان (Agression) بدلا من العنف، ويتضمن تعريف جراهام، زيادة على ذلك، فكرة إمكانية تقسيم العنف، حسب من يبدأ ضد من، وهي فكرة محورية في بعض الاتجاهات النظرية التي ترى في العنف قوة محركة في المجتمع، أو وسيلة للحفاظ على توازنه البنائي- الوظيفي، تقترب من تلك التي يتضمنها تعريف **وايرثْر،** وهي وجهة النظر الشرعية أو القانونية، فالعنف الشرعي حسب هذا الأخير يسمى قوة.

- إن فكرة الشرعية في حد ذاتها تتفرع منها فكرتين أساسيتين، الأولى وتتعلق بالثقافة، ثقافة المجتمع، بما تتضمنه من قيم ومعايير إجتماعية، بحيث تتيح وتبيح بعض السلوكات وتعتبرها عادية، في حين تحرمها وتمنعها ثقافة أخرى. مفهوم العنف إذا لا يصبح فكرة موضوعية محددة بذاتها، بل فكرة نْسِبية ينظر إليها من خلال مطابقتها إختلافها أو إتفاقها، مع قيم ومعايير المجتمع ضمن ثقافة ما، **هل سلوك ما يعتبر إجتماعيا أم لا ؟**

أما الفكرة الثانية فتقودنا للحديث عن العنف من وجهة نظر قانونية في إطار الثقافة نفسها أي ما هو ممنوع قانونا، وهي فكرة يلخصها في حالتها القصوى تعريف **ماكس فيبر** للدولة، على أنها إحتكار الاستعمال الشرعي للعنف. فالدولة هي تلك الهيئة التي لها كل النفوذ على حياة الأفراد، ليس فقط بإمتلاكها حق العقاب، بل إمتلاكها أيضا حق الدفاع الوطني، فالحرب هي تلك الوضعية أين يجد المواطن نفسه مجبرا. من خلال التزامه مع دولته على إختيار أحد الأمرين، أن يَقتل أو يُقتل أو يكون مُستَغلاً هي أيضا إحدى أوجه هذه الوضعية.(Domenach Jean-Marie, : p 765)

ويشير تعريف **ميشو** إلى وضعية التفاعل التي تتميز بالعنف، ويمكن وصفه بالتفاعلي: الفاعل، والسلوك العنيف، وآثار هذا السلوك على الآخر موضوع العنف، وهو يأخذ في الاعتبار، إلى جانب الآثار الفيزيقية أو الجسدية للعنف، الجانب المعنوي والمركزي، هذا الأخير الذي يشير إليه تعريف **ماكتري** عندما يأخذ في المعاملة والتقليد.

ويفرق برجي في تصوره للعنف بين العنف كإستعداد ذهني وبين العنف كسلوك أو حالات سلوكية يصفها بالعدوانية، وهو يتطرق هنا إلى ما يسميه بالجانب المرضي للعنف **(Pathologique).**

ومن التعاريف ما يركز على العلاقات، مثل ذلك تعريف **بيير بنجهوزي (Pierre Benghozi)** الذي يعتبر العنف هجوما ضد الرباط (Lien) ، ويقصد بالرباط نوعين، روابط البُنْوة أو النسب **(Filiation)،** وروابط الإنتماء **(Affiliation)** وتتمثل الأولى في المستوى العمودي للعلاقات: الأسلاف والأبناء بينما تمثل الثانية المستوى الأفقي:العلاقة الزوجية وكل الروابط التي تحدد الإنتماء إلى جماعة أو مؤسسة أو مجموعة معينة.

(Yahyaoui Abdessalem et al, 2000 ; p 15)

بالنسبة لتعريف **دونماك** فإن الفكرة الأساسية فيه هي فكرة الحرية أو الإرادة، هذه الأخيرة التي يعتبرها طَريدة الإنسان **(La proie de L’ homme)** وهو يعتبر

العنف سلوك خاصا بالإنسان، كونه إرادة تريد إرغام إرادة أخرى، فهو يعتبر أن السرقة مثلا ليست دائما عنفا، في حين أن الإغتصاب شكل رئيسي صُرف للعنف، ذلك أنه حصول بالقوة على ما يفترض في الحالة العادية أن يتحصلوا عليه بالرضا والحب، وهو يُشير هنا إلى شكل بل نمط آخر من العنف، وهو العنف الجنسي، ويطرح فكرة جديدة وهي فكرة الحرية إرغام حرية لأخرى، أو إرادة لإرادة أخرى، إلاّ أن المثال الذي يُعطيه عن الاغتصاب لايعكس تماما الحقيقة، ذلك أن كثير من حالات الإغتصاب التي يتعرض لها الأطفال تكون بالتزام الطفل ودخوله في علاقة مع الشخص المُغْتَصب بإرادته لأنه لايملك الوعي الكامل والكافي لإدراكه طبيعة هذه العلاقة وآثارها عليه.

2- أنماط العنف وأشكاله:

- هناك محاولات عديدة لتقديم تصنيفات أو تيبولوجيات للعنف، فبعض هذه المحاولات أصيلة، وبعضها الأخر محاولات تركيبية أو تجميعية لأعمال الباحثين المُختصين، بعضها أيضا يريد أن يتميز بالشمولية فيستوعب جميع الأشكال التي يأخذها العنف في الواقع، في حين يركن البعض الآخر على جوانب بعَينها، وأشكال خاصة تتفرع منها باقي المظاهر التي يأخذها العنف.

*- وينطلق **جالتونج** أساس من نمطين من العنف:

- العنف الشخصي والمباشر، وجود فاعل يقوم بالعنف.
- العنف البُنيَوي ، أو الغير المباشر، أين يكون الفاعل غائب.

ويضيف بأن العنف البنيوي يسمى أحيانا الظلم الاجتماعي (Injustice Social) أو الاّعَدَالَة الاجتماعية لأنه ملازم للبناء الاجتماعي، ويظهر كسلطة غير متساوية، بالتالي كحالة الآمساواة في الفرص.

في مرحلة ثانية، يَتَخّلى جالتونج عن فكرة ما أسماه المقاربة السلبية للعنف، ويميز في هذا الصدد بين جانبين:

- العنف العدائي/ العنف الدفاعي، عنف مقصود/ عنف لا إرادي.

- عنف- داخلي- شخصي ، عنف بين الأشخاص

- عنف بين المجموعات والعنف بين الطبقات هو حالة خاصة منهن عنف بين المجتمعات، والعنف بين الدول حالة خاصة منه.

فيما بعد يحاول **جالتونج**، وضع تيبولوجيا مركبة تضم أربع مجموعات رئيسية:

- العنف الكلاسيكي المباشر.
- الفقر: إستحالة إشباع الحاجات المادية الأساسية.
- القمع (Repression): إنتهاك حقوق الإنسان.
- الإغتراب(Alienation):إستحالة إشباع الحاجات العليا(Besoins superieurs) ثلاث من بين المجموعات المذكورة توافق العنف البنيوي: الفقر، القمع، الإغتراب، وهي كلها مشروطة بالبناء الاجتماعي.

ويرى جالتونج أن الأشكال الثلاثة التالية للعنف المباشر إنعكاس للعنف البنيوي:

- عنف عمودي مباشر موجه ضد القمة: العنف الثوري، كفاح التحرير، وعنف مضاد مباشر.
- عنف عمودي مباشر موجه نحو الأسفل: عنف ضد الثورة (V. Contre révolutionnaire) ، عنف الاضطهاد بعبارة أخرى عنف ضد العنف المضاد.
- عنف أفقي لا يحدث في الاتجاهين العموميين المذكورين.

ويعرف **جالتونج** الّامساواة، لاسيَما في تقسيم السلطة، على أنها الصيغة العامة وراء العنف البنيوي. ويرى بأنه يَتَحَتمُ علينا دراسة البناء الاجتماعي، والترتيب الاجتماعي (Stratification social) إذا أردنا فهم هذا النمط من العنف، وفي هذا الإطار فإن المفاهيم التالية: الفاعل الاجتماعي، النسق، المرتبة الاجتماعية.... أساسية لذلك.

ويعطي جالتونج مثالا عن العنف البنيوي، الذي يمكن إعتباره عنفا شخصيا (Violence Personnelle) إذ رجعنا إلى أصل تكوينه، المجتمع العنصري الذي يتميز بالاستغلال والّامساواة.

يركز جالتونج إذا على العنف البنيوي والذي يتناوله أكثر فيما يسمى العنف السياسي، حيث تبدو العلاقة بين السياسة والسلطة والعنف حتمية، وهو ما يعبر عنه **ميلز** (C.W.Mils) حين يعتبر أن كل سياسة هي كفاح من أجل السلطة، وأن الشكل النهائي للسلطة هو العنف. (Khan Rasheeduddin, 1978 : pp 883-886)

لم يتطرق جالتونج بالتفصيل إلى الأشكال التي يأخذها هذا العنف خارج الإطار السياسي، والذي أشار إليه بالعنف الأفقي، إذ أن مفهوم العنف البنيوي، والذي يعمل كدعامة للعنف والسلوك الممارس على مستوى الأفراد، ينطبق أيضا على الأسرة و الأنظمة السياسية والاقتصادية والثقافية، هذه البُنيات المنظمة بحيث تجعل من بعض الأفراد ضحايا لا يتمتعون بمزايا المجتمع، وتجعل منهم أكثر قابلية للمعاناة من البعض

الآخر، وهي تحد أيضا الممارسات المتعلّقة بالتنشئة الاجتماعية والتي تحث الأفراد على فرض معاناة أو تَحَمّلها أدوارهم في المجتمع.

(الشرياني زكرياء، 1994: ص ص 82-86)

ويميز البعض بين العنف الأداة والعنف العرض:

- العنف الأداة: فعل مُختار بمحض إرادة الفاعل كأداة لعرض تحقيق غاية ما، جماعة تقرر القيام بإعتداء ما، أو حكومة تقرر القيام بحرب.

- العنف العرض: فعل دون هدف محدد، يأتي كإنفجار غير متحكم فيه، أحيانا للتعبير عن ضيق عميق ناتج عن إعاقة وظيفية (Dysfonctionnement) في المجتمع. (Mellon Christian, Semelin Jacques, 1994 : p 16)

ويميز **كوزر** (L.Coser) بين ما يسميه صراعات واقعية وصراعات غير واقعية:

- الصراعات الواقعية (Réalistes): تكون موجهة نحو الموضوع المتسبب في المنع والإحباط ، في مثل هذه الصراعات يوجد حلول ممكنة في طريقة تسيير الصراع، وكذا في إنجاز وتحقيق النتائج المنشودة.

- الصراعات الغير واقعية (non- Réalistes) : ليس لها كهدف أن تحقق نتائج خاصة، فهي غاية في حد ذاتها، من حيث أنّها تبحث فقط عن جعل الضغط يختفي، يمكن في هذه الحالة تعويض الخصم بأية دريئة (Cible) أخرى مناسبة، في مثل هذه الحالة لايمكن للخصوم أن يختاروا إلاّ حلولاً تعويضية.

(Etienne Jean, Mendras Henri, 1994: p 184)

ويتكلّم **ماكتري** عن عنف موضوعي وعنف ذاتي، العنف الموضوعي (Objective) هو المجسد في السلوكات العنيفة، أما العنف الذاتي (Subjective) فهو يتمثّل في المشاعر الخلفية للسلوكات العنيفة، ويتعلّق الشكل الأول بوجهة نظر قانونية شرعية، ويتعلّق الشكل الثاني بالعلاقة بين العنف كسلوك ومفهوم الغضب (Colère) كمفهوم ذاتي.

هذا التقسيم لا يقوم على مؤشرات يتضمنها العنف نفسه، إنّما إنطلاقا من وجهة نظر خارجية بالنسبة للعنف كسلوك. المظهر الأول المتعلّق بالقانون يمكن مراقبته من خلال مفهوم الإنحراف، كما يفضل ذلك رجال القانون والمحاكم.

(Mackenzie W.J.M., 1979: p 132)

ويقترح **عبد السلام يحياوي** في محاولة تصنيف العنف لدى المراهقين من بين الأنماط، والتي تشمل أيضا فئات السن الأخرى، ما يلي:

- العنف الأساسي: المصطلح لبرجري (J.Bergeret) ، وهو عنف من أجل البقاء على قيد الحياة عندما تُهدد هذه الأخيرة، ويمكن أن نرى التطبيقات التي يأخذها هذا النوع من العنف في خدمة المحافظة على الذات (Auto conservation) ، وذلك في أوضاع الحرب، والكوارث، والدفاع المشروع.

- العنف في علاقته بالموضوع: يكون للعنف في هذه الحالة هدف وقصد ضد موضوع العنف (une Visée désobjectalisante) في هذه الحالة لا ينظر للآخر على أنّه مشابه ومماثل ومختلف في آن واحد، لا يوجد إمكانية للتماثل مع الآخر، أو التموضع مكانه (Empathie) والشعور به، ومن خصائص هذا النوع من العنف أنّه يتطور في مجموعات (Groupes) ويرتكز على أفكار وتصورات جمعية وذلك للتمكّن

من إبعاد الشعر بالندم أو التأنيب الذي يعتري الفرد عند ممارسته للعنف وهو بمفرده، العنصرية أحد أشكال هذا النمط من العنف.

(Yahyaoui Abdessalem et al, 2000 : pp 10-12)

ونجد **بورديو** (Pierre Bourdieu) يستعمل مصطلح العنف الرمزي (Violence symbolique) للدلالة على الفعل البيداغوجي، من حيث هو موضوعيا فرض وإكراه بقوة تحكمية لثقافة تحكمية أيضا.

(Bourdieu Pierre, Passeron Jean-Claude, 1970 : p 19)

الفعل البيداغوجي بالنسبة لبورديو هو بديل للإكراه الفيزيقي (Contrainte Physique)، الردع الفيزيقي يأتي في الواقع لمعاقبة الإخفاقات في إستدخال الثقافة التحكمية. (Ibid,1970:p51)

ويعتبر **بورديو** أن كلا من الأسرة، والمدرسة، ووسائل الإتصال الحديثة هي هيئات (Instances) للعنف الرمزي، وأن العملية التربوية هي عنفا رمزيا إذ تعمل على إبقاء الجماعة أو الطبقة الحاكمة المسيطرة في المجتمع، هذه الجماعة التي تعمل من خلال الفعل التربوي على الحفاظ على مكانتها وسيطرتها على الجماعات الأخرى، بإعتبار أن الفعل التربوي نفسه هو عملية تكريس لرموز وثقافة هذه الجماعة، فهو يتضمن الثقافة الأكثر تعبيرا عن المصالح الموضوعية، المادية، والرمزية للجماعة المسيطرة.

وهو في هذا لا يتفق مع التعاريف التقليدية للنظام التربوي (Systéme d'éducation) التي ترى فيه مجموعة الميكانيزمات المؤسساتية (mécanismes institutionnels) التي تضمن نقل الثقافة أو الميراث الثقافي بين الأجيال، مثل هذه التعاريف يفصل بين إعادة الانتاج الثقافي، ووظيفته في إعادة الإنتاج الاجتماعي. النظريات التقليدية، حسب بورديو تتجه نحو تجاهل تأثير العلاقات الرمزية على إعادة إنتاج علاقات وموازين القوى.

(Bourdieu Pierre, Passeron Jean-Claude, 1970 : p 25)

3- تصور التحليل النفسي للعنف (Conception psychanalytique):

وهو موضوع لا يتضمن فقط نظريات خاصة بالعنف، بل تصور ظاهرة العنف والتفسيرات المقدمة حولها في إطار تخصصات علمية مختلفة: علم النفس، علم الاجتماع والتحليل النفسي، لذلك نستعمل مصطلح النظرية، أو الإقتراب أو التصور، أو التفسير.

ولتوضيح التصورات النظرية المختلفة لظاهرة العنف تم إدراج بعضا من نتائج الدراسات السابقة التي تندرج في إطار كلّ تصور نظري، والتي وتوضح التطبيقات الميدانية لهذه التصورات النظرية.

وقد أدرجنا بعد عرض كلّ تصور نظري نقدا للتصور وتعليقا عن أهمل المسائل والمفاهيم التي يطرحها ومحاولة مطابقتها مع الواقع من أجل إثراء الموضوع وتبيين حدود كلّ تصور نظري.

في بداية أعماله إعتبر **فرويد** (S.Freud) العنف رد فعل للإحباط (Frustration) الذي يمنع إشباع الحاجات الليبيدية وهو ما طوره **دولار** (J.Dollard) فيما بعد في نظريته المعروفة بإسم إحباط- عدوان ميز فرويد بين غريزة الجنس من جهة، والتي تتجاوز الفرد بحمله على تحقيق غايات النوع، ومن جهة أخرى غريزة الأنا (Moi)، التي تتبع الحفاظ على الذات (Auto Conservation)، من وجهة النظر هذه فإن الحب والكره ليسا متناظرين، فالحب ينتج عن غريزة الجنس، بينما الكره وبالتالي العنف، فينتج عن غريزة الأنا للحفاظ على الذات.

فيما بعد أدخل فرويد مفهوما جديدا وهو غريزة الموت (Thanatos) المُكملّة لغريزة الحياة (Eros)، وتعمل غريزة الموت هذه، حسب فرويد، على تفكيك الوحدات الحية بتحويلها إلى حالة لا عضوية،وتتخّذ هذه الغريزة عدة مظاهر، قد تبقى داخلية، وهو ما يُمثّل المازوخية (Masochisme)، وسلوكات التحطيم الذاتي(Conduite Auto destructive)، وقد تتحول إلى الخارج، وهو ما يعرف بالسادية (Sadisme) عندما تتحد بالغرائز الجنسية، وقد تعمل بطريقة معزولة فتظهر كميول للتحطيم والعدوان، ويعتقد فرويد أن سيرورة الحضارة والتنظيم الاجتماعي اللّذان يعملان لخدمة غريزة

الحياة تستفيد من غريزة الموت بتحويلها إلى عدوان موجهه ضد الغرباء، ومنبع وحدة بالنسبة للجماعة إذ تمنع العنف من الأفراد فيما بينهم، ضمان الحياة وأمنها يُكاف منع الغرائز وقهرها، هذا القهر تُنتِجه الحضارة أولا بواسطة السلطة، ثم يتّم استدخاله بعد ذلك في الأنا الأعلى (Sur Moi). (Michaud Yves, 1992 : pp 89-91)

من جهتها تعتبر **كلاين** (Melanie Klein) أن الصراع الفطري بين الحب والكره، غريزة الحياة وغريزة الموت، أو القدرة على تحمل وإظهار مشاعر الحب والكره في نفس الوقت،مع أنّها تختلف في حدتها من شخص لآخر، ويمكن أن تتأثر منذ البداية بالظروف الخارجية المتعلقة بالمحيط، والذي يتمثّل أساسا، بالنسبة **لكلاين** في مواقف الأم.(Klein Melanie, 1968: p97)

ترى **كلاين** أنه بتركيز على التفاعل بين العوامل الفطرية وتأثير الوسط يمكن التحكّم أحسن في الطريقة التي تتطور بها الملامح الشخصية للطفل.

(Klein Melanie, 1968 : p16)

وتعتبر أن الحركات العنيفة الأولى الموجهة نحو الموضوع الخارجي مرتبطة بشعور قوي ومُتأجج بالمضايقة، والإضطهاد الذي يجب التحكّم فيه والسيطرة عليه، هذا الشعور بالسيطرة يكون مدعما أو معاقًا من طرف المحيط من خلال المواقف والإجابات التي يقدمها.(Bergeret Jean, 1984 : p 203)

وتعتقد **كلاين** أنه مهما كانت مشاعر الطفل جيدة تجاه الأم والأب فإن العدائية والكره أيضا يبقيان نشيطين. إن الوالد المتميز بالصرامة الشديدة المفرطة أو الذي يفتقد للحب والتفهم، يؤثر بالتماثل (Identification) في تكوين ملامح شخصية الولد، ويمكن أن يحمله على إعادة فيما بعد ما كان يتحملّه هو، ولهذا نجد بعض الآباء يستعملون اتجاه أطفالهم نفس الأساليب الخاطئة التي إستعملها آباؤهم تجاههم

(Klinebeg Otto, 1972 : p59)

والفكرة نفسها نجدها عند **فروم إريك (**Erick Fromm**)** الذي يتكلّم عن ميل للتحطيم (Passion de détruire)، وتأثير ملامح الآباء على تكوين شخصية الطفل فالحب والسعادة التي يعيشها الآباء تصل إلى الطفل كما تصل المشاعر الأخرى كالقلق والكره .....(Ibid, 1972 :p39)

ويتضمن حب الأم لطفلها كما تبين **هيلين دوتش (**Hélène Deutch**)** **في أعمالها، ظاهرة مهمة وهي التماثل المزدوج (**Double Identification**)** أي تماثل الأم لأمها، وتماثلها لنفسها كطفلة في علاقتها بأمها.

إن هذا التصور المزدوج للتماثل يُشكلّ العنصر المحوري في أغلب البحوث الحديثة في ميدان التحليل النفسي المتعلّقة بالعنف وسوء معاملة الآباء لأطفالهم والتي تؤكد التاريخ الشخصي المضطرب لهؤلاء الآباء، وأن ملامحهم الشخصية نجدها لدى الأبناء المعرضين لهذا العنف كنتائج نفسية للعنف الممارس عليهم، هذا ويؤكد التحليل النفسـي الحديث على جانب آخر وهو التصور الذي يحمله الآباء عن الطفل أو استثمار الطفل في مشروع الآباء في هذا الصدد فإن الآباء الممارسين للعنف يعتقدون في الغالب بأن الأطفال موجودين لتلبية حاجاتهم كآباء، وأنهم ينتظرون من أطفالهم أن يتصرفوا كراشدين، هذا العجز في فهم إحتياجات الطفل وإمكاناته هو ميزة غالبية الآباء الممارسين للعنف على أطفالهم.(Pourtois Jean-Pierre, 2000: pp58-60)

<u>*- نقد التصور التحليلي للعنف:</u>

إن التّصور الذي يقدمه التحليل النفسي حول موضوع العنف يتمتع دون شك بتماسك داخلي، لكنه يخلق صعوبة التأكد والاختبار الامبريقي أنه إذا مبدأ تفسيري غير قابل للإختبار الامبريقي، **فرويد** نفسه إنتقل في محاولة تقديمه نظرية حول الاندفاعات الغريزية من تصور لآخر، في كل مرة نجده يقابل ما يعتبره طاقة الإنسان الأساسية (libido) بغريزة أخرى، غرائز المحافظة (Pulsion de conservation) ثم غريزة الأنا (Pulsion de Moi)، وفي الأخير غريزة الموت (Pulsion de Mort) التي تقابل غريزة الحياة.(Ibid, 2000 : p62)

التصور التحليلي النفسي بالنسبة لفرويد يقوم أساسا على فكرة الغريزة، وقد كان محل إنتقاد من طرف بعض تلامذته، أمثال **فروم (**Fromm**)، و هورمي (**Hormy**)** اللّذان يعتبران العدوان ظاهرة إجتماعية، وإنعكاس لظواهر أخرى.

(Moser Gabriel, 1987 : p 70)

يأخذ المحيط الخارجي بالنسبة للفرد، عكس ما هو الحال بالنسبة ل**فرويد**، أهمية كبيرة بالنسبة ل**كلاين**، إلا أنه يقتصر على مرحلة الطفولة الأولى في علاقة المولود بأمه ولا يأخذ في الاعتبار العوامل الاجتماعية والثقافية الأخرى، في حين يُولي **فروم** اهتماما بالمعطيات الثقافية حين يأخذ في الإعتبار، بالإضافة إلى الملامح الشخصية للوالدين تأثير الأسرة التي يعتبرها العامل النفسي للمجتمع، والتي من مهامها نقل متطلبات المجتمع للطفل، وكذا عامل الأساليب التربوية المعتادة في ثقافة ما، هذه العوامل التي من دونها يبقى المنظور التحليلي عاجز عن تقديم تفسير واضح للأسباب التي تؤدي إلى ظهور العنف، ففكرة التماثل التي يقترحها: تماثل الأبناء للأبناء ثم ممارستهم للعنف على أطفالهم، تعني فقط جانبا أو مظهرا من مظاهر العنف، وهو المتناقل بين الآباء والأبناء بغض النظر عن الكيفية التي يتم بها هذا التناقل للعنف، لكنها لا تقدم تصورا لمنشئ هذا العنف، كيف نشأ في البداية ليتم تناقله فيما بعد ؟ الجواب: لا بد أن يكون بمعطيات إجتماعية وثقافية تتجاوز علاقة الآباء بالأبناء، هذه المعطيات التي يظهر تأثيرها في الأشكال الأخرى للعنف، وفي زيادة حدَتِه في أوقات وأوضاع دون أخرى .....

قائمة عامل التنبؤ:

الخصائص الوالدية: - صغر السن وعدم النضج.
- تقدير ضعيف للذات وللكفاءة.
- ضحية عنف وسوء معاملة وإهمال في الطفولة.
- تصور سيء عن الطفل.
- علاقات صراع مع الأب والأم.

- توقعات غير عادية للطفل وغياب مشروع واضح عنه.
- صور صراعية عن الوالدين.

(Pourtois Jean-Pierre,2000 : p 63)

4- الإقتراب الوظيفي للعنف (Approche Fonctionnaliste):

يقدم المنظور الوظيفي تصوره للعنف إنطلاقا من دوره في النسق الإجتماعي التي يقدمها لهذا النشىء. هذه الوظائف تتمثل أساسا حسب **كوزر (L.Coser)،** أحَد ممثلي هذا الاتجاه أو ما يسمى **بالداروينية الإجتماعية،** فيما يلي وظيفة التكامل بالنسبة للجماعة تشكيل قيم جديدة، حلّ توتُرات وخلق توازنات جديدة، خلق مُتنّفس أو صمام أمان للجماعة.العنف يمكن أن يؤدي دور الإنذار بالخطر وهو وسيلة لحلّ المشاكل والصراعات بنجاح ووسيلة لجعل مطالب الجماعات الهامشية تؤخذ بعين الاعتبار وبالتالي الوصول إلى نجاحات ذات دلالة.(Michaud Yves, 1992: pp 100, 101)

الصراعات دَاخل جماعة معينة يمكن حسب **كوزر** أن تكون نافعة في تأسيس أو إعادة تأسيس الوحدة والتلاحم، في حالة ما إذا كانا مُهددين بمشاعر الحقد والخصومة بين الأفراد، لكن إمتيازات من هذا النوع لصالح بنية إجتماعية ما لا تتأتي من أي نوع من أنواع الصراع، أو لأي جماعة إجتماعية إنّما ذلك يتوقف على نمط المسألة التي تشكّل مادة الصراع، ثم على نمط البناء الاجتماعي.

(Klineberg Otto, 1972 : p 412)

الصراعات الاجتماعية الداخلية التي تعني قيم ومصالح لا تتناقض مع المبادئ الأساسية التي تقوم عليها العلاقات الاجتماعية، لها تأثير على البنية الاجتماعية مثل هذه الصراعات تجعل من الممكن تصحيح وتعديل المعايير وموازيين القوى، فهي تقوم بإحياء المعايير الموجودة أو خلق أخرى جديدة، وتكييف المعايير مع الظروف الجديدة داخل الجماعة طبقا للاحتياجات التي يشعر بها الأفراد والجماعات الفرعية التي تشكّل أطراف الصراع، أما الصراعات الداخلية أين الأطراف المتصارعة لا تتقاسم القيم

الأساسية التي تقوم عليها شرعية النظام الاجتماعي فتُهدد بتحطيم . وتفجير البنية الاجتماعية.

إن فُرص الصراع توجد في كلّ أشكال البناء الاجتماعي لأن الأفراد والجماعات الفرعية مُستعدة دائما للشكوى والتذمر من نقص الموارد والحُظوة والنفوذ.
(Etienne Jean, Mendras Henri, 1999 : pp 181-184)

ويؤكد **بورجس** **(**E.W.Berges**)** على وظائف التجديد في الصراعات والحروب، ويعتبر أن الجماعات الإجتماعية في تطورها تبدي تكاملاً وإستقرار متزايدين يمنحاها ضمانا لأداء وظائفها (Fonctionnement) ، لكن بالمقابل تبدي أيضا قدرة أقل على التطابق مع المحيط، في هذه الحالة فإن الصراعات والحروب هي بمثابة الموت بالنسبة للجسم المسن الذي صار غير قادر على التأقلم مع المحيط بمعطياته الجديدة. (Michaud Yves, 1992 : p 100)

ويرى **مرتون** **(**R.Merton**)** أن العنف أحد أنماط الكيف **(** Types D'adaptation**)** أو أحد المواقف التي يمكن للفرد أن يتبناها، وهو إختيار من بين خمسة إختيارات ممكنة حيث كلّ مجتمع يحدد أهدافا وغايات شرعية، وفي نفس الوقت يحد ويراقب الوسائل الشرعية التي تمكّن الفرد من الوصول إلى هذه الغايات. ويمكن للبنية الاجتماعية التـي تعطي قيمة لبعض هذه الغايات دون أن تعير إهتماما بالوسائل التي تتيح الوصول لتحقيقها، وهو ما يخلق حالة من اللاّمعيارية (Anomie) المتزايدة، ويمكن أن تتحول الوسائل نفسها إلى غايات نظرا للأهمية التي تكتسيها في تحقيق الأهداف المحددة في وضعية كهده فإن الأفراد يمكنهم يتبنّوا مواقف مختلفة حسب قبولهم أو رفضهم للغايات والوسائل كالتالي: الإمتثال (Conformisme)، أي قبول الغايات والوسائل معا، التجديد (Innovation) قبول الغايات وتجديد الوسائل وهو ما يعتبر موقفا منحرفا بالنسبة لمعايير المجتمع.

لاستعماله وسائل مرفوضة من طرف هذا الأخير، موقف هروب (évasion) بترك الغايات والوسائل والتخلي عنها معا والعيش خارج المعايير، التمرد

(Rébellion) وهو البحث عن إنتاج بنية إجتماعية، سياسيا أين يكون التلاؤم والتطابق غايات- وسائل أكثر ضمانا، برفض القيم الرئيسية سواء فيما يخص الغايات أو الوسائل، والإبقاء على بعضها مع إدخال أخرى جديدة، الموقف الأخير ما يسميه **بالطقوسية(Ritualisme)** وهو رفض الأهداف مع الإبقاء على الوسائل.

(Klineberg Otto, 1972 : p 393)

ويمكن للأفراد الإنتقال من نمط تكيف لآخر في مختلف مجالات النشاط الإجتماعي، ذلك أن هذه المواقف ترجع إلى سلوك الفرد بدلالة الدور التي يؤديه في وضعية معينة، وليس إلى شخصيته. إنها أنماط من ردود فعل الأفراد، وليس نماذج من الشخصية.(Merton Robert, 1997 : p 172)

ويرى **بارسونز (**T.Parsons**)** أنّه لايوجد نسق إجتماعي متكامل تماما لأسباب عديدة ومتنوعة يوجد دائما فوراق بين توقعات ادوار، والكيفية التي تؤدي بها فعليها هذه الأدوار من طرف الأفراد، نتيجة هذا التكامل غير تام هو عدم الثبات الذي يسمح بالتغيير.

ويعتبر **بارسونز** أن القوة والعنف طريقة وأسلوب (Modalité) للتفاعل الإجتماعي الذي يهدف إلى الردع (Dissuasion)، أو العقوبة أو التعبير عن السيطرة والهيمنة، والقدرة على التصرف إنها الأداة النهائية للقهر والإرغام، إنها الوسيلة النهائية للسلطة. (Michaud Yves, 1992: p 102)

<u>*- نقد الإقتراب الوظيفي للعنف:</u>

يقدم الإقتراب الوظيفي للعنف شرحا لوضعية موجودة، بتقديم تصور لهذه الوضعية من حيث الدور والوظيفة التي يؤديها العنف فيها، دون تقديم تفسيرات للأسباب التي تؤدي إلى نشوءه، فهو يبرر بالوظيفة التي يؤديها.

الفرد في إطار هذا التصور ينظر إليه كعميل (Agent) في وضعية سابقة له، فهو لا يتصرف بوعيه وإرادته. وقد نجد بعضا من الإشارات إلى أسباب العنف لكنها لا تمثل محورا أساسيا ضمن الاقتراب الوظيفي، كوزر مثلا يتكلم عن موقف الأفراد

والجماعات الفردية التي يعتبرها دائما مستعدة للشكوى والتذمر من نقص الموارد والنفوذ، ويشير أيضا إلى مفهوم الإحباط في تطرقه لأنواع الصراعات الواقعية واللاّواقعية، حيث يعتبر الأولى نتيجة للاحباطات متعلقة بتقديرات معينة للنجاح من طرف المشاركين في الصراع ويكون هذا الصراع موجها نحو مصدر الإحباط.

(Etienne Jean, Mendras Henri,1999 : p 184)

وتجدر الاشارة إلى أن بعضا من المحاولات المقدمة في هذا الاتجاه تتطرق إلى العنف في سياق حديثها عن موضوع الصراع، فالعنف هنا تابع للصراع أو مصاحب له وبما أن موضوعنا العنف وليس الصراع، نود توضيح موقف **بول كون (** Paul.H. Conn**)** حول العلاقة بين العنف والصراع: يعتبر هذا الأخير أن العلاقة بين العنف والصراع أكثر من مؤكدة، فإستعمال مصطلح الصراع المطبق خاصة على الأنساق السياسية، يستحضر ويستدعي في الغالب العنف الفيزيقي، والردع، والشغب وأشكال أخرى من السلوكات المحطمة إنه يستلزم التصادم: كفاح بين الأفراد والجماعات التي تحمل مبادئ أو معايير، أو أهداف مختلفة، مع أن صراعا ما يمكن أني كون عنيفا أو غير عنيف.

-5* الإقتراب الماركسي للعنف (Approche marxiste):

يربط **ماركس (Karl Marx)** فكرة التغيير بفكرة الصراع، ويربط هذا الأخير بفكرة العنف. فصراع الطبقات بالنسبة له هو محرك التاريخ: لايمكن تفادي وتجنب العنف إلاّ بالدخول في أوهام الأوتوبيا والدين.

يعتبر **ماركس الدولة (Etat)** وسيلة قهر في يد الطبقة المسيطرة لإبقاء الطبقات المستغلة في وضعية خضوع. وهو يميز بين عنف الطبقة المسيطرة التي تعيق تطور القوى التاريخية، وعنف الطبقة المقهورة (البروليتاريا) التي لا تمارس العنف إلاّ لفائدة التحرير العام. ويرى فيا لعنف المنظم جيدا، في بعض الظروف، الطريق الأكثر إختصارا بين نقطتين.(Khan Rasheeduddin, 1978 : pp 896-899)

إن العنف والثورة السياسية متراكبين (Imbriquées)،وإن الثورة السياسية لا تحدث تغيرات بنفسها، إنها تعبر فقط عن الانتقال من نظام إقتصادي لآخر. العنف إذا بالنظرة الماركسية جانب مهم في التاريخ، لكنّه ثانوي، فليس العنف هو الذي ينتج التحولات الإجتماعية، بل التحولات الاجتماعية تمر عبر العنف، ويرى **إنجاز (F.Engels).**

أن الفعل العنيف وحده لاينتج التغير، بل يجب أن تكون الظروف الإجتماعية والاقتصادية مجتمعة ، فكلّ عنف سياسي يرتكز أولا على شروط إقتصادية.

(Michaud Yves, 1992 : pp 104, 105)

يتكلم الماركسيون عن تحول بنائي أساسي في لعلاقات السوسيو- إقتصادية وعن بنية فوقية (Superstructure) سياسة تعكس هذا التحول، والثورة السوسيو إقتصادية التي ينظر إليها على أنها تغيير أساسي، وجذري، وشامل تغَير عميق يستلزم إلغاء الاستغلال و **اللاّمساواة**.(Khan Rasheeduddin, 1978 : pp 890, 891)

ويعتبر **إنجاز (**Engels**)** أن العنف السياسي يحدث عندما لا تتطابق البنيات السياسية مع الظروف السوسيو إقتصادية، العنف هنا يظهر كمحرك للمجتمع مرتبط **بالتغيير الإجتماعي.**

إن الاعتبارات التي ذكرناها عن التصور الماركسي للعنف، تتعلق أكثر بالجانب السياسي المرتبط بالدولة وبالصراع على السلطة، أما عن العنف المنزلي فيرى **إنجاز** أن النزاعات والخلافات الأسرية بين الزوج والزوجة والأب والأبناء أو فيما بين الأبناء أمر طبيعي ناتج عن عدم المساواة في الحقوق والواجبات.من هذه الرؤية أطلق إنجاز تعميمه بأنّه لا توجد أسرة خالية من نزاعات وخلافات، وأنه حتى إذا ما مرت على الأسرة فترة معينة تغيب فيها المشاحنات والنزاعات فإن ذلك لا يعبر عن سعادة وهناء الأسرة، بل إنّها حالة عابرة وطارئة تعقبها مشاحنات قادمة.

(معن خليل عمر، 1994: ص ص 44، 45)

***- نقد الإقتراب الماركسي للعنف:**

من خلال هذا العرض يتضح لنا أن فكرة العنف بالرغم من أهميتها في التصور الماركسي تبقى فكرة ثانوية إلى جانب أفكار أخرى من مثل اللاّمساواة، والتغير الاجتماعي، والتي لا تمثل مفاهيم خاصة بالتصور الماركسي. إن فكرة اللاّمساواة نجدها لدى أقدم المهتمين بالسياسة، **أرسطـو** مثلا في كتابه " **السياسة** " يعتبر اللاّمساواة السبب في التمرد والثورة، وهي فكرة لا نجدها فقط لدى الكتاب الراديكالين، أو الذين يرون في العنف والثورة ضرورة لإحداث التغيير بل نجدها كذلك لدى تيار نقيض تماما بالنسبة لاستعمال العنف كأداة للتغير: **غاندي** الذي قدم مصطلح الآعنف (Non Violance) يعتبر هو الآخر الاستغلال الشكل الأعلى للعنف.

(Khan Rasheeduddin, 1978: p 900)

كما نجدها في تحليل **جالتونج** للعنف البنيوي، ومنها اللاّمساواة في توزيع السلطة على أنها السبب العام وراء العنف البنيوي.

ويعطي كمثال لهذا العنف البنيوي نظام الطبقات (Système des castes) والمجتمع العنصري، لكنه عكس ماركس والتيار الماركسي الذي يقوم على تصورلا طبقي للمجتمع يطور فكرة اللاّمساواة كالتالي: إن العنف البنيوي يولّد غالبا العنف البنيوي، وإن العنف الشخصي يولّد غالبا العنف الشخصي، لكن المشكل في دراسة ظاهرة العنف هو التقاطع بين النمطين.

يمكن أن نفترض أن بناء إجتماعيا ما لا يقوم على المساواة (**Non égalitaire**) هو ميكنيزم مدمج (incorporé) يسمح بالتحكم في الصراعات لأنّه يقوم على نظام تسلسل الرتب (Hierarchique)، وأن بناء إجتماعيا ما يقوم على المساواة يؤدي إلى تفجير صراعات خفية .(Khan Rasheeduddin, 1978: p 905)

ونجد تصورات أخرى كثيرة تربط العنف بالتغير الإجتماعي، لكن كنتيجة له وليس كسبب **بول كون (P.H.Conn)** مثلا، يرى أنّه عندما تتغير الظروف في مجتمع ما أو في جماعة إجتماعية ما، فإن بنية العلاقات الإجتماعية والاقتصادية تتغير أيضا، هذه التغيرات تلائم وتدعم جماعة إجتماعية ما دون أخرى، أو على الأول تهيئ

الأرضية للأفراد والجماعات لطرح مطالب معينة، هؤلاء الأفراد يرون أن التغيرات الحاصلة غيرت وضعيتهم الاجتماعية. الصراعات مرتبطة كثيرا بالتغيير الحاصل. (Ibid 1978: p896)

وهناك كتاب ومنظرين للعنف والثورة غير الاتجاه الماركسي، **داهرندورف (**R.Dahrendorf**)** مثلا، يربط فكرة العنف بالتغير الإجتماعي، ويعتبر أن الثورة هي بمثابة تغير إجتماعي و سياسي سريع. وهو يبحث عن تأسيس علاقة ارتباط بين العنف والتغير الإجتماعي ويطرح لذلك عددا من الاقتراحات تتعلّق بما يلي: الشروط السياسية لتنظيم الجماعات المتصارعة تراكب (Superposition) الصراعات المتعلقة إما بتقسيم وضعيات السلطة أو بتوزيع الوضعيات الإجتماعية، الحراك (Mobilité) الإجتماعي نفسه، حيث شدة العنف والتوتر تزيد مع إنخفاض الحراك الإجتماعي،الحرمان الاقتصادي والإجتماعي، الذي يصفه بالمطلق، والذي يرافق الإقصاء من وضعيات السلطة.(Ibid 1978: p 907)

ربما لأن النظرية وليدة الظّروف والبيئة الإجتماعية والثقافية التي أنتجتها هو ما جعل النظريات الكثيرة التي تطرقّت للعنف وعلاقته بالصراع، وبالتغير الاجتماعي، تهمل جانبا مهما وظاهرة مست الكثير من المجتمعات،وكان لها تأثير كبير على مسار مستقبلها: ظاهرة الاستعمار.هذه الظاهرة وكيفية التخلص منها يطرحها **فانون (** Frantz-Fanon**)** في إطار تصور جذري للتغير الإجتماعي الذي يتم بالعنف .

يبقى **فانون** مع **جورج سوريل (**G.Sorel**)** أحد المناصرين الأكثر علانية للعنف من حيث أهميته بل ضرورته، ووظيفته في تخليص الشعوب المقهورة والمستعبدة، ومن حيث هو منشط للتغيير. يعلن **سوريل** بأن طبقة ما يمكن أن تولد بالعنف ويعلن **فانون** بأنه يمكن للأفراد والشعوب أن تتعافى بمشاركتها في سياسة عنيفة. وإذا كان العنف في التصور الماركسي تابع للصراع فإنّه في تصور فانون محوري: إن إزالة الاستعمار هي إلتقاء قوتين، فطريا متخاصمتين.

إن عنف المستعمر يوحد الشعب، وإن العنف يخلّص المستعمر من عقدة الشعور بالنقص، ويعيد له الاعتبار في نظرته هو لنفسه، إن الإنسان المستعمر يتحرر في العنف وبالعنف .

العنف بالنسبة لفانون مراد للسلّم وللعدالة، وللحرية والتوازن بين الفرد وعالمه النفسي- الإجتماعي.إنّه العلاج العام الحقيقي للإنسان المذلّ والمهان والمستغّل. العنف بالنسبة لفانون تصريف الإنفعال إنّه فعل لإعادة الاعتبار للإنسان.

6 * الإقتراب السيكوبيداغوجي للعنف:

ويمثله موقف مجموعة من الكتاب والباحثين من مركز البحث والتجديد في السوسيو بيداغوجيا الأسرية والمدرسية. التابع لجامعة **مونس هينو (** Mons-Hainont**)** يرى هؤلاء الكتاب ذووا الإهتمام بتصور متعدد المرجعيات أنّه من الأنفع والأجدر أن يتوفّر لدينا ومرجعية نظرية لا تهمل ما هو موجود للملاحظة بل بالعكس تأخذ في الاعتبار مجموع الأبعاد المتعلقة بالكائن البشري في محيطه حيث يتواجد خاصة أن الأمر يتعلّق بموضوع جد معقّد: سوء المعاملة يفضل إذا أصحاب هذا الاتجاه إستعمال مصطلح سوء المعاملة بدلاً من العنف ذلك أن الأمر يتعلق بما يسمى العنف المنزلي الممارس بالأخص على الأطفال، والعنف المدرسي، وليس بالأشكال الأخرى للعنف.(Megheribi Abdelghani, 1977 :p11)

يعتبر أصحاب هذا الاتجاه أن تحليل سوء المعاملة بكلّ تعقيداتها يشكّل رهانا أساسيا بالنسبة للبيداغوجيا الأسرية، ذلك أن الأسرة التي تشكل البوتقة التي يتفتّح فيها الطفل وينمو، يمكن أن تصبح بمفارقة عاملا قويا للعنف.

ويظهر الاهتمام السيكوبيداغوجي من خلال التعاريف التي يعتمدها أصحاب هذا الاتجاه حول العنف الممارس ضد الطفل، أو سوء المعاملة.

يعرف **بورتوا (**Pierre Pourtois**)** سوء المعاملة على أنّها: كلّ سلوك والدي يعرض للخطر حاجة أساسية للطفل.(Ibid, 1977 : p 18)

وهو تعريف مستمد من تعريف **دوتاجليا (**L.Detaglia**) ،** الذي يعتبر أن كلّ حاجة للطفل معرضة للخطر هي شكل من سوء المعاملة.(Ibid, 1977 : p 90)

هذه التعاريف المذكورة جاءت لتعبر عن شكل محدد من أشكال العنف: العنف الممارس على الطّفل.

تعريف **دوتاجليا** لم يأخذ في الاعتبار الفاعل الذي يقوم بالعنف، لكنّه إنطلق من احتياجات الطّفل، في حين نجد **بورتوا** يحدد بدقة الطرف الفاعل للعنف: الوالدين **(Parents)** أو أولياء الطفل، و هذا يقتصر على مجال محدد هو العنف المنزلي، دون أن يشير إلى باقي أفراد الأسرة، كالإخوة، والأخوات أو الأقارب المتواجدين في نفس المنزل،وفي نفس الأسرة،والذين يدخلون في كثير من الحالات في دائرة الأفراد الممارسين للعنف على الأطفال، ذلك أنّه ينطلق من إعتبار مسؤولية الوالدين أو الأولياء اتجاه الطّفل إن الإقتراب السيكو بيداغوجي للعنف لا ينطلق من دراسة السلوك العنيف نفسه ولا يبحث في الأسباب التي تنتج العنف، فهو لايقترح تفسيرا للعنف إنّما يعتمد ويستفيد من المقاربات والنظريات المختلفة، ليستخلص بعد ذلك المؤشرات المرتبطة بظاهرة العنف الممارس على الطّفل وهو اتجاه ينطلق من نتائج العنف، من إحتياجات الطّفل التي يمكن أن تمس أو تعرض للخطر بالعنف، وهو يأخذ في الاعتبار السلوك العنيف في المقاربة الايجابية والسلبية للفاعل، إذ يهتم بالأفعال كما يهتم بالتقصير.

وإذ ينطلق أصحاب هذا الاتجاه من احتياجات الطّفل فهم يحددونها في أربعة محاور، ينقسم كلّ منها إلى ثلاث حاجات أساسية كالتالي:

- الحاجات العاطفية: الارتباط، القبول، الإستثمار.
- الحاجات الإدراكية: التنشيط، التجريب، التعزيز.
- الحاجات الاجتماعية: الاتّصال، الاعتبار، التنظيم.

(Megherbi Abdelghani, 1977 : p 191)

- الحاجات الإيديولوجية: قيم الخير، قيم الحقيقة، قيم الجمال.

(Fontaine Anne-Marie, Pourtois Jean-Pierre, 1998 : p 110)

إن النظرة متعددة المرجعيات التي يعتمدها أصحاب هذا الاتجاه، تسمح باستغلال نتائج البحوث والدراسات التي تمت في إطار المقاربات المختلفة الأخرى، وبالتالي استخراج المؤشرات المرتبطة بالسلوك العنيف الممارس على الطّفل، سواء المتعلقة بالأسرة، أو بالطفل، أو بالخصائص الوالدية، أو بالعلاقة بين الأولياء والأطفال، هذه المؤشرات التي تمثّل مجموع عوامل التنبؤ التي ذكرناها على حده، من خلال عرضنا لكلّ اتجاه نظري.

الملخص:

جاء هذا الفصل أولا لشرح وتحليل مفهوم العنف من خلال العناوين المختلفة التي تضمنها، وقد اعتمدنا في ذلك على المعطيات المختلفة المتاحة، بما فيها تلك التي يقدمها التحليل النفسي والإيتولوجيا... والتي يمكن أن تساهم في توضيح هذا المفهوم وعرض جميع الأشكال التي يمكن للعنف أن يأخذها في الواقع الإجتماعي.

ثانيا تم عرض التصورات النظرية المختلفة لظاهرة العنف ويمكن من خلال ذلك استخلاص مجموع المؤشرات والعوامل المرتبطة بالظاهرة والمعروضة في إطار كل تصور نظري.

الفصـــل الثالـــث
التـــعليـــم الثانـــوي

تمهيد.

1- تعريف الطفولة
2- مفهوم التعليم الثانوي.
3- خصائص النمو في الطور الثانوي.
4- تقدير الذات والمدرسة.

ملّخـــص.

تمهيد:

كثيرة هي الأبحاث التي تناولت التعليم أو التدريس، وذلك نظرا لاختلاف الأهداف المتواخات من العملية التربوية نفسها، وهي اكتساب مهارة معينة أو الحصول على معلومة بعينها وهي كما عرفت أنها التنفيذ العلمي للتدريس وبأنها عملية إنسانية واجتماعية منتجة يتم من خلالها تحويل أفراد التلاميذ من حالة تحصيلية متدنية غير كافية لأخرى كافية مرغوبة.

التدريس أو التعليم علم تطبيقي أخذ مكوناته المتنوعة من العلوم الإنسانية والإجتماعية والرياضية والطبيعية، ولقد اهتم الفلاسفة خاصة فلاسفة الإسلام ومفكروه ومربوه بتعريف التدريس أو التعليم.

فالتعليم مثلا عند بعضهم هو (إنتقال المعلومات والمعارف إلى المتعلمين) وهذا وقد كان التعليم في البداية مهنة حرة كما أنه لم تكن هناك شروط محددة في الشخص الممتهن للتدريس، لكن تنظيم مهنة التعليم وتحديد شروطها ومواصفات الشخص الممتهن لها لم يتم إلا مع بداية ظهور المدرسة كمؤسسة تعليمية تشرف عليها الدولة وتنتقي لها مجموعة من المدرسين تكلفهم بتدريس المواد التعليمية المقررة حسب منهج وتقنيات معينة، كما لم يعد للمعلم أو الأستاذ الحرية في اختيار المحتوى التعليمي للتلاميذ بعد تبيين الدولة والعمل على خلق وزارة مسؤولة عن قطاع التعليم بإخراج مقررات ومحتويات دراسية جاهزة تلتزم بتقديمها وتقويم مستوى التلاميذ بالإمتحان فيها، بحيث على المعلم أو الأستاذ عبء تبسيطها وتدريسها فقط.

1- تعريف الطفولة:

الطفولة مرحلة أساسية من مراحل النمو، الأولى في تكوين ونمو الشخصية. فأول مركز يشغله الفرد في البناء الاجتماعي هو مركزه كطفل في نسق الأسرة. ويحدد المجتمع للأطفال حقوقهم وامتيازاتهم وواجباتهم، وهم يتميزون بألعابهم، وطرقهم الخاصة في التعامل مع الآخر، وأغانيهم، وحكاياتهم، ونوادرهم الخاصة بهم، بل وأمراضهم كذلك... وإذا كان المجتمع قد حدد ملامح مجتمع الأطفال على هذا النحو، فإن المسؤولية ليست من السمات التي يتميزون بها، إذ يعتمدون على الكبار، ولا يكترثون بالنظام، لكنهم يتفردون بالتعاون غير الغرضي بينهم.

(سعيد فرح محمد، 1993: ص ص 15-16)

الطفل لغة الصغير من كل شيء. وطَفُلَ طُفُولَةً فهو طفل: رَخُصَ ونَعُمَ، بمعنى لاَنَ، أي صار لينا وناعما. ويدل مصطلح طفل على المفرد أو الجمع لأنه اسم جنس.

في اللغة الفرنسية كلمة طفل (enfant) من اللاتينية (infans)، وتعني الذي لا يتكلم.

إصطلاحا: الطفل هو كائن بشري في عمر الطفولة. والطفولة هي المرحلة الأولى من عمر الإنسان، من الميلاد إلى المراهقة، وقد تستعمل مجازا للتعبير عن المرحلة الأولى من حياة أي شيء.

ويستعمل مصطلح طفل للدلالة على الكائن البشري في علاقته بوالديه، بمعنى إبن أو بنت، في هذه الحالة لا يوجد حد معين لعمره.

(Rey Alain, Rey-Debove Josette, et all, 1984 : pp 641-642)

وتعرف جرافيتز (M. Grawitz) الطفولة بأنها مرحلة تطور الفرد من الميلاد إلى المراهقة. تحددها بمراحل عمر كالتالي:

- الرضيع، من الميلاد إلى عام واحد.
- طفل قبل التمدرس، من عام إلى خمسة أعوام.
- عمر التمدرس، من خمسة أعوام إلى ثلاثة عشرعاما.
- المراهقة، من 12 و 13 عاما إلى 18 و 20 عاما. (Grawitz Madeleine, : p146)

في الموسوعة هذه المرحلة خمس، وهي:

- الطفولة الأولى، إلى عام واحد.
- الطفولة الثانية، من عام إلى ثلاثة أعوام.
- طفولة قبل التمدرس، من ثلاثة إلى ستة أعوام.
- طفولة التمدرس، من ستة أعوام إلى البلوغ.
- المراهقة.

هذه المراحل لا تتجزأ بطريقة دقيقة ومنتظمة، فكل فرد له وتيرته الخاصة به في النمو، والتي تتأثر من حيث تسارعها بظروف حياته.

(Encyclopedia Universalis, 1977 : p 201)

وفي اتفاقية حقوق الطفل المتبناه من الجمعية العامة للأمم المتحدة في نوفمبر 1989، جاء في المادة الأولى منها: الطفل هو كائن بشري يقل عمره عن 18 عاما، إلا إذا بلغ سن الرشد قبل ذلك بالنظر إلى التشريع الذي يخضع له. وفي التشريع الجزائري سن الرشد محدد في القانون المدني بتسعة عشر عاما 19 كاملة.

(Ministère de la Solidarité Nationale et de la Famille, 1999 : p 9)

2- مفهوم التعليم الثانوي:

يعتبر التعليم الثانوي هو: (التعليم الذي يعد النشء لمرحلة المراهقة، وللتعليم اللاّحق). فهو نوع يأتي بعد المرحلة المتوسطة. ويقابل التعليم الثانوي كل من السنوات: الأولى، والثانية والثالثة من اللم التعليمي. ويمكن اعتبار المرحلة الثانوية ضمن مرحلة التعليم الإلزامي في الدول التي يصبح فيها التعليم إلزاميا حتى السنة 19-20 من العمر ويطلق عليها الحلقة الإعدادية من التعليم الجامعي.

(فالوقي محمد، رمضان القذافي: 1966م: ص ص 120-121).

وقد بين وضع خصائص المدرسة الثانوية في النقاط التالية:

أ- الإنتقال التدريجي من التعليم الثانوي إلى التعليم الجامعي.

ب- مقررات دراسية، وفعاليات إستكشافية رائدة، وجدول مدرسي يتصف بالمرونة.

ج- تفريد التعليم بحيث يتناسب وإختلاف نسب النمو العقلي والفسيولوجي للمتعلمين.

د- هيئة تعليمية متعددة الاختصاصات.

هـ- تنوع مؤهلات المعلمين مابين التركيز على المتعلم. والتركيز على المادة الدراسية.

و – التأكيد على الإرشاد والعلاقات الإنسانية.

3- خصائص النمو في المرحلة الثانوية:

يدخل الطلاب في مرحلة التعليم الثانوي مرحلة جديدة وهامة من مراحل النمو، وهي مرحلة المراهقة. إذ يشهد الطلاب فيها تغيرات كبيرة في نسب النضج والنمو، وما يصاحب ذلك من تغيرات فسيولوجية وعقلية تنقل الطفل إلى عالم الكبار، ففي هذه المرحلة يحدث ما يسمى بالإنفجار في النمو الجسدي،كما أنها فترة إستيقاظ القدرات العقلية الطائفية أو الخاصة، كالقدرة الميكانيكية، واللغوية وغيرها. وتمتاز هذه المرحلة أيضا بأنها فترة الإنتقال من بيئة معروفة، وهي بيئة الأطفال إلى بيئة جديدة لم يعهدها الطفل

من قبل، مما يساعد بصورة ما في ظهور عدد من مشكلات التكيف مع البيئة الجديدة (عقل محمد، 1413 هـ: ص 337).

<u>ومن أهم خصائص تلك المرحلة:</u>

<u>أ- النمو الجسمي والحركي:</u> تتميز مرحلة المراهقة بأنها مرحلة نمو سريع في الجسم، إذ يلاحظ زيادة مفاجئة في الطول والوزن. وحجم الذراعين والساقين والقدمين. وأجزاء الجسم الأخرى، وينتج عن هذا النمو السريع (وخاصة في السنوات الأولى من هذه المرحلة) عدم إستطاعة المراهق التحكم في حركاته من حيث الدقة والتحديد، ويشعر بالتعب لأقل مجهود، ويميل إلى الكسل والخمول مقارنة بطفل المدرسة

الابتدائية، تؤثر هذه الزيادة في النمو الجسمي وما يصاحبها من تغيرات داخلية صحة المراهق، ويصبح أكثر تعرضا للإصابة بالأمراض، وخاصة في السنوات الأولى للمراهقة.(عقل محمد، 1413 هـ : ص 338).

-ب- النمو العقلي:

يقوم الذكاء ويبلغ مداه في أواخر هذه المرحلة. ويصل النضج إلى درجة الكمال عند سن السادسة عشرة بالنسبة للأفراد العاديين، وفي هذه المرحلة يكون الإدراك الحسي أدقّ وأضبط، ويقوي الإنتباه الإرادي. وتزداد القدرة على حصر الذهن في أداء العمل كما يقوي التخيل والتفكير في المستقبل، والإغراق في أحلام اليقظة، والإبتعاد عن الواقع ويظهر الميل إلى التفكير في المعنويات المجردة، وعدم التقليد في إعتناق المبادئ والتردد في قبول الأوامر والنواهي، ويأخذ التفكير الديني إهتماما بالغا يؤدي إلى المناقشة والمجادلة، والميل إلى القراءة الحرة والإطلاع الواسع.

(عيسى أحمد ، 1397 هـ : ص ص 166-167)

-ج- النمو الإجتماعي: يشهد النمو الإجتماعي في هذه المرحلة تغيرات كثيرة ويحاول المراهقون إكتساب الصفات المرغوبة، ويتسع نطاق الإتصال الإجتماعي ويبرز الاهتمام بالمظهر الشخصي، والرغبة في الاستقلال الاجتماعي، والميل إلى الزعامة. وينمو الوعي، والمسؤولية الإجتماعية، والتذبذب بين الأثْرَة والإيثَار، والوعي بالمكانة الإجتماعية التي ينتمي إليها المراهق، وتعتبر المنافسة والمسايرة من مظاهر العلاقات الإجتماعية في مرحلة المراهقة المبكرة.

(زهران حامد، 1995: ص ص 356-360).

-د- النمو الإنفعالي (الوجداني): يزداد شعور المراهق بذاته وحساسيته لها ويصبح سريع التقلب إنفعاليا، ولا يثبت على حال، فهو فرح مبتهج لأمر معين حينًا ومكتئب بائس لنفس الأمر حينًا آخر، والمراهق في هذه المرحلة في شوق إلى أن يجد نفسه في عالم آخر خارج البيئة الأسرية، وربما خارج البيئة المدرسية، يحيط به الزملاء والأصدقاء، عالم فيه حرية واستقلال،وتخاص من التبعية الطفلية،ويرى أن والديه ومعلميه عوائق في سبيل تحقيق رغباته، وتشيع بين المراهقين نوبات الغضب

والتوتر والتمسك بآرائهم، والبحث عن أخطاء الآخرين ونقد تصرفاتهم، وعموما تتميز هذه المرحلة بأنواع كثيرة من الصراع والتقلب.

والتقلب الانفعالي الذي ربما يعود إلى التغيرات المختلفة والمتسارعة في هذه المرحلة من مراحل النمو. (جابر جابر عبد الحميد، 1992: ص ص 125-127).

معنى ذلك أن أهم مظاهر النمو لطالب المرحلة الثانوية الاستقلالية وتزايد أمية جماعة الأقران، والنضج الجنسي، والإجتماعي، والعقلي، وتطور القيم وقواعد السلوك. وهذا يؤدي بنا إلى القول بأن المرحلة الثانوية مرحلة هامة إكتسبت أهميتها من أهمية التغيرات المختلفة التي تصاحبها وأثرها في شخصية الطلاب، مما يؤدي إلى إكتساب التعليم الثانوي أهمية كبيرة نتيجة للدور الذي يقوم به تجاه الطلاب في هذه المرحلة.

4- **تقدير الذات والمدرسة:**

تلعب المدرسة دورا كبيرا في تقدير الطفل لذاته حيث يُشيرُ " **جير سياد** " **1952 م** Jersild إلى أن المدرسة تحتل المرتبة الثانية بعد البيت بالنسبة للعديد من الأطفال في تأثيرها على تكوين تصور الطفل عن نفسه، وتكوين اتجاهات نحو قبول ذاته أو رفضها.

كما رأى **توماس (1972** Thomas**)** أن نمط المدرسة والنظام المدرسي والعلاقة بين المعلم والتلميذ عوامل تؤثر كلها في تقدير الطفل عن نفسه.

(عكاشة محمود فتحي، 1990: ص ص 9-10)

كما أشار " **حامد زهران** " إلى أن المعلم له تأثير على مستوى مفهوم الطفل عن نفسه.

إذ بإستطاعة المعلم أن يخفض من هذا المستوى أو يرفع منه، ويؤثر بذلك في مستوى طموحات الطفل وأدائه.

وقد وجد " **لورانس** " أن درجات الأطفال على مقياس " **لويزك** " لتقدير الذات (Lawseq questionaire) يرتبط إرتباطًا دالاً بدرجات الأطفال في التقدم في القراءة، وقد بين " **المطوع** " أن الرغبة في تحقيق تقويم إيجابي للذات والاحتفاظ به لأطول فترة

ممكنة يؤثر على مستوى دافعية الانجاز والنجاح أو الإحباط والفشل يُزعزع ثقة الفرد بنفسه والتي تعتبر عِمَادُ الحياة النفسية، لذلك تظهر إلى جانب الضعف في التحصيل نتيجة عدم التكيف مع المدرسة بعض الأعراض الدالة على الإضطراب الإنفعالي: كالخوف والإنسحاب والعناد وكراهية المدرسة، أو الإضطراب الإجتماعي: كالكذب، والهروب من المدرسة.(المطوع محمد حسين، 1416 هـ: ص ص 244-245).

وقد أشارت بعض الدراسات على أن خبرة التعلم المدرسي عندما تكون مرضية ومكافئة لأي خبرة ناجحة، فإن الطالب عميل إلى الدخول في مواقف التعلم الجديدة وكله ثقة في نفسه في أن تلك المواقف ستكون خبرة ناجحة بالنسبة له. أما الطالب الذي يَعتبِرُ المدرسة خبرة فاشلة بالنسبة له أو محبطة، فإنه غالبا ما يميل إلى البحث عن تحقيق رضاه في أمور أخرى.(الطواب سيد محمود، 1986م: ص 299).

فالتكيف والنجاح في المدرسة يؤدي إلى زيادة تقدير الفرد لذاته، على حين يؤدي الفشل إلى فقد الفرد الثقة في نفسه أولا ثم في الآخرين بعد ذلك، وهذا يؤدي إلى إنخفاض تقدير الفرد لذاته.

ملخص:

قد ركزت الدراسات بالإضافة إلى الجانب الجسمي للطفل على الجوانب العقلية والنفسية والإجتماعية فدراسة الطفل ليست من اختصاص فرع واحد من فروع المعرفة بل مجال اهتمام تخصصات مختلفة.

واستطاعت هذه الدراسات تجاوز مرحلة الوصف، بعد أن كانت منصبة على مراحل نمو الطفل والخصائص المرحلية في هذا العمر وخاصة فترة المراهقة التي يكون فيها الطفل عادة في الطور الثانوي من الدراسة.

الفصـــل الرابـــع

تـقديـــر الذات

تمهيد

1- مفهوم الذات.
2- مفهوم تقدير الذات.
3- الفرق بين مفهوم الذات وتقدير الذات.
4- الخصائص المميزة لذوي تقدير الذات (المرتفع والمتوسط والمنخفض)
5- طرق تنمية تقدير الذات.

ملّخـــص.

تمهيد:

لقد إحتلّت الذات مكانة بارزة في نظريات الشخصية وتعددت الآراء واختلفت التيارات التي تناولت فكرة الذات. وقد اهتم علماء النفس بالبحث في مدلولها وماهيتها وكانت لهم في تحديد مفهومها ومدلولها أبحاث متعددة أدت إلى وجود مدارس متعددة حاولت كلّ منها أن تصبغ هذا المفهوم في إطار الفلسفة التي تتبناها ونوع البحوث التي أجرتها.

وقد ركّز أصحاب تلك المدارس على أهمية الذات في تكوين شخصية الفرد ونموا سويا، فقد رأى " **فرويد** " أن بناء الشخصية بناء سليما لا يتحقق إلاّ إذا حدث نوع من التوازن بين رغبات " **هـو** " **(**ذلك الجزء من النفس الذي يحوي كلّ ما هو موروث

أو غريزي ويحوي أيضا العمليات العقلية المكبوتة**)،** ومطالب " **الأنـــا** " (هي السلطة الإرادية للشخصية الكلّية ويضل خاضعا لرغبات " هو ")، ونمو الأنا الأعلى يوجد داخل الفرد حيث أنّه الممثّل الداخلي للقيم التقليدية للمجتمع.

وعلى الفرد أن يشبع قدرا كافيا من رغباته دون أن يشعر بالإحباط طوال الوقت وعليه أن يفعل ذلك دون أن يُصاب بالضرر وبطريقة تسمح له بالشعور بأنّه شخص مهذّب ومقبول، وقد لا يكون هذا الأمر السهل، وبمدى نجاح الفرد في تحقيق هذا التوازن ينمو لديه قدر مقبول من مفهوم الذات، أي صورة عن نفسه يحبها ويرضاها، وعندئذ يتكون لديه تقدير موجب لذاته بدرجة مرتفعة.

(رمضان رشيدة، 2000م: ص 206)

<u>1-مفهوم الذات:</u>

يعتبر " **وليم جيمس** " **(**W.James**)** من أوائل العلماء الذين اهتموا بعلم الذات ومازالت كتاباته تعتبر مصدرا أساسيا في الحديث عن نمو تقدير الذات وقد اعتبر " جيمس " الذات ظاهرة شعورية تماما ويرى: أنّها المجموع الكلّي لكلّ ما يستطيع الفرد أن يعتبره له. وقد قسم الهوية (Identité) أو ما يسميها بالأنا (تختلف عن مفهوم الأنا لدى فرويد) إلى ثلاثة أقسام وهي**:** (دويدار عبد الفتاح، 1999م: ص 31).

*- **الأنا المادية:** والتي تُشير إلى جسم الإنسان وممتلكاته وأسرته وكلّ الماديات التي يمكن أن يشعر الفرد بوحدة و إنسجام معها.

*- **الأنا الإجتماعية:** والتي تشير إلى الفكرة التي يكونها الفرد عن نفسه من خلال تصورات الآخرين له.

*- **الأنا الروحية:** وهي حالة من الشعور والعواطف التي يدركها الفرد**.**

وأضاف " **جيمس** " أنّه لفهم الأنا يجب عدم التركيز على مكوناتها، بل يجب النظر إلى المشاعر والعواطف التي تحدث مثل تقبل الذات والأفعال التي تحدث مثل البحث عن الذات وحفظ الذات.

ويرى " **كولي** " **(1902)** بأنّه لايمكن فصل الذات عن المحيط الإجتماعي للفرد أو الأشخاص الذي يتفاعل معهم. ويُشير " كولي " إلى مفهوم الذات المرآة والذي يوضح بأن مفهوم الفرد عن ذاته يتوقف على إدراكه لردود فعل الآخرين نحوه.

<u>2- مفهوم تقدير الذات:</u>

يعتبر تقدير الذات من أهم المفاهيم المتعلقة بشخصية الإنسان، وقد شاع استخدامه ف يكتب علم النفس والاجتماع، ولقد كتب الكثير عن أهمية تقدير الذات، وظهرت المقالات بانتظام عن ذلك في الجرائد، والمجلات العامة، والمقالات الخاصة بعلم النفس، وبرامج التليفزيون، والحلقات الدراسية، والمؤتمرات التعليمية (Patten, 1999 : p 1) فمنذ ظهور "إكمال ديجوري"، (1966) وغيره من علماء النفس الإجتماعي شاع استخدام ذلك المفهوم (عكاشة: 1991، ص 9)، فمفهوم تقدير الذات

يعد أحد الأبعاد الهامة للشخصية أو السلوك الإنساني بوجه عام، دون أن نشمل ضمن متغيراتنا الوسيطة مفهوم تقدير الذات، حيث يرى "البورت" Alport أن تقدير الذات يدخل في كل السمات والجوانب الوجدانية للفرد، ويعتبر البعض أن قدير الذات الإيجابي هامة وأساسية حدا إلى درجة أن كل بناءات الشخصية تاب دورا في تنظيمها، كما يشير "جيرجن" Gergan إلى أن تقييم أو تقدير الفرد لذاته يلعب دورا أساسيا في تحديد سلوكه. ويشير "روجرز" Rogers إلى أن الدافع الأساسي للإنسان هو تحقيق الذات وتحسينا. ويقرر "بيكر" Becher أن دافع السيطرة عند الفرد ماهو إلا تعبير عن الحاجة إلى تقدير الذات. كما يرى "هاياكاو" Hayakawa أن الغرض الأساسي لكل أنواع النشاط هو محاولة لرفع تقدير الذات (عكاشة، 1991: ص 10).

كما يعد مفهوم تقدير الذات الإطار المرجعي الذي يعطي القوة والمرونة للسلوك الإنساني، ولذلك فإن أهمية مفهوم تقدير الذات بالنسبة لدراسة علم النفس التربوي من المسلمات التي لا تقبل الجدل. (الشماع، 1977: ص 185). وقد بين "كفافي" أن تقدير الذات يشير بدرجة أساسية إلى حسن تقدير المرء لذاته وشعوره بجدارته وكفايته.

(كفافي، 1989: ص 100)

كما أكد "عكاشة" أن العلماء قد استخدموا مصطلح "تقدير الذات" على (أنه مجموعة من الأحكام الشخصية التي يراها الفرد عن نفسه كمحصلة خصائصه الانفعالية والعقلية والجسمية) فهو أقرب إلى مصطلح "تقويم الذات" من خلال المكونات السلوكية والانفعالية الشخصية، لذا نجد أن بونر (Boner, 1981) قد أكد على أن تقدير الذات هو الأسلوب الذي يدرك به الأفراد أنفسهم في علاقاتهم مع الآخرين. (عكاشة، 1990: ص 10).

كما يرى "كامل" أن تقدير الذات يتمخض عن وعي ورؤية سليمة موضوعية للذات، فقد يعاني الفرد في تقديره لذاته ويصاب بما يمكن وصفه بسرطان الذات أو تضخم مرض خبيث في ذات الفرد يجعله غير مقبول من الآخرين، ويبحث عن الكلام بدون العمل، والعدوانية اللفظية. (كامل، 1993، ص 173-174). وهذا التعريف قد يبين العلاقة بين تقدير الذات وأساليب العدوانية اللفظية.

وينظر "سميث" (Cooper smith, 1976) إلى تقدير الذات على أنه الحكم الشخصي للفرد عن قيمته الذاتية، والتي يتم التعبير عنها من خلال اتجاهات الفرد عن نفسه. فالصورة الصادقة التي يكونها الطفل عن نفسه تعتمد بالدرجة الأولى على تقديره لذاته. (عكاشة، 1990، ص 10). ويوضح "عبد الرحيم" إلى أن تقدير الذات هو مجموعة الاتجاهات والمعتقدات التي يستدعيها الفرد عندما يواجه العالم المحيط به. فهو حكم الشخص تجاه نفسه، وقد يكون هذا الحكم بالموافقة أو الرفض.

(عبد الرحيم، المغيصب، 1991: ص 30).

وقد وجد "سميث" Cooper Smith أن هناك مستويات ثلاثة لتقدير الذات، حيث قد تبين من بحثه عن تقدير الذات الذي أجراه على 1700 طفل، أن الأشخاص ذوي تقدير الذات المرتفع يعتبرون أنفسهم أشخاصا هامين يستحقون الاحترام والتقدير والاعتبار، فضلا عن أن لديهم فكرة محددة وكافية لما يظنونه صوابا، كما أنهم يتمتعون بالتحدي ولا يضربون عن الشدائد. بينما يعتبر ذوو التقدير المنخفض للذات أنفسهم غير هامين جدا وغير محبوبين، ولا يستطيعون فعل أشياء يودون فعلها مما يفعله الكثيرون ويعتبرون أن ما يكون لدى الآخرين أفضل مما لديهم.

ويقع الفرد ذو التقدير المتوسط للذات بين هذين النوعين من الصفات، وينمو تقدير الذات من قدرتنا على عمل الأشياء المطلوبة منا.

معنى ذلك: أن تدير الذات المرتفع هو أكثر المقاييس التي يستخدمها الفرد للحصول على حالة التوافق، فيستطيع أن يقتحم المواقف الجديدة والصعبة دون أن يفقد شجاعته، كما يمكنه مواجهة الفشل في الحب أو في العمل دون أن يشعر بالحزن أو الانهيار لمدة طويلة، بينما يميل الفرد ذو تقدير الذات المنخفض إلى الشعور بالهزيمة حتى قبل أن يقتحم المواقف الجديدة أو الصعبة، حيث أنه يتوقع فقد الأمل مستقبلا.

(رمضان، 2000، ص 218)

ويمكن النظر إلى تقدير الذات على أنه نتيجة للشعور بالإنتماء والاكتفاء والقيمة، فالانتماء هو: أن يكون الفرد جزءا من جماعة (قد تتكون من ثلاثة أفراد أو أكثر)، وأن يكون مقبولا ومقدرا من قبل هذه الجماعة. أما بالنسبة للشعور بالاكتفاء فهو جزء هام

من تقدير الذات حيث يرى "ديجوري" Diggory أن الأساس لتقييم الذات هو أن كل أفعال الفرد لها هدف ويقيم الفرد نفسه على أساس فاعليته في تحقيق ما يهدف لتحقيقه. أما الشعور بالقيمة فهو يرى الفرد نفسه على أنه كيب أو ذو قيمة أو على أنه عديم القيمة.(الماضي، 1414هـ، ص 55)

وهناك بعض الباحثين العرب الذين حاولوا وضع تعريفات متعددة لتقدير الذات، فتقدير الذات التقييم الذي يضعه الفرد لذاته وكما يدركها الآخرون من وجهة نظره هو.

(حسن، 1989: ص 402-415).

ولخص "سليمان" تقدير الذات بأنه عبارة عن تقييم يقوم به الفرد نحو ذاته، فضلا عن كونه تقدير وتعبير سلوكي يعبر الفرد من خلاله عن مدى تقديره لذاته. وهذا التقدير من قبل الفرد يعكس شعوره بالجدارة والكفاية.

(سليمان، 1992، ص ص 88-103).

أما "شوكت" فعرف تقدير الذات بأنه تقييم الفرد لذاته، ومعرفته لحدود إمكاناته ورضاه عنها، وثقته في نفسه وفي قدرته على تحمل المسؤولية، ومواجهة المواقف المختلفة مع الآخرين، وشعوره بحب واهتمام وتقدير الآخرين له.

(شوكت، 1993: ص 34).

وتقدير الذات هو التقييم الوجداني للشخص لكل ما يملكه من خصائص عقلية ومادية وقدرة على الأداء، ويعتبر حكما شخصيا للفرد على قيمته الذاتية في أثناء تفاعله مع الآخرين أي (اجتماعيته). ويعبر عنه من خلال اتجاهات الفرد نحو مشاعره ومعتقداته وتصرفاته كما يدركها الآن في اللحظة الراهنة.

(إبراهيم وعبد الحميد، 1994، ص 38-58)

وعرفته "قطب" بأنه كل ما يعطيه الفرد من تقديرات للصفات الحسنة والسيئة من حيث درجة توافرها في ذاته، أو مدى اعتزاز الفرد بنفسه، أو بمعنى آخر مستوى تقييمه لنفسه.(قطب، 1998: ص 331)

3- الفرق بين مفهوم الذات وتقديره:

مفهوم الذات عبارة عن معلومات عن صفات الذات، بينما تقدير الذات تقييم لهذه الصفات، فمفهوم الذات يتضمن فهما موضوعيا أو معرفيا للذات، بينما تقدير الذات فهم إنفعالي للذات يعكس الثقة بالنفس.(عبد الحافظ ليلى عبد الحميد، 1982م: ص 2)

وقدم " **كوبر سميث** " تعريفا للتفرقة بين مفهوم الذات وتقدير الذات تم إيجازه فيما يلي:

مفهوم الذات يشمل مفهوم الشخص وآراءه عن نفسه، ب ينما تقدير الذات يتضمن التقييم الذي يصنعه وما يتمسك به من عادات مألوفة لديه مع اعتباره لذاته.

ولهذا فإن تقدير الذات يعبر عن اتجاه القبول أو الرفض، ويُشير إلى معتقدات الفرد تجاه ذاته، وباختصار يكون تقدير الذات هو الحكم على مدى صلاحيته، مُعبرا عنها بواسطة الاتجاه الذي يحمله نحو ذاته، فهو خبرة ذاتية ينقلها للآخرين عن طريق التقارير اللفظية، ويعبر عنها بالسلوك الظاهر.

(عبد الحافظ ليلى عبد الحميد، 1982: ص 7).

وفي الأبحاث التي قام بها " **فوكس** " (Fox, 1990) ميز بين الاصطلاح الوصفي " **مفهوم الذات** "، والاصطلاح العاطفي الوجداني " **تقدير الذات** "، ففي تعليقه يقول:

إن مفهوم الذات يُشير إلى وصف الذات من خلاله استخدام سلسلة من الجمل الإخبارية مثل:" أنا رجل "، " أنا طالب "، وذلك لتكوين وصياغة صورة شخصية متعددة الجوانب.

أما تقدير الذات فيهتم بالعنصر التقييمي لمفهوم الذات حيث أن الأفراد يقومون بصياغة وإصدار الأحكام الخاصة بقيمتهم الشخصية كما يرونها، وببساطة فإن مفهوم الذات يسمح للفرد بأن يصف نفسه في إطار تجربة مثيرة، أما تقدير الذات فيهتم بالقيمة الوجدانية التي يربطها الفرد بأدائه خلال هذه التجربة.

(الدوسري سارة، 1421 هـ : ص 87).

ويميز " **هاماشيك** " (Hamacheck) بين ثلاثة مصطلحات في هذا المجال: " **الذات** " وتمثّل الجزء الواعي من النفس على المستوى الشعوري، و " **مفهوم الذات** " ويشير إلى تلك المجموعة الخاصة من الأفكار والاتجاهات التي تكون لدينا في أية لحظة من الزمن، أي أنّها ذلك البناء المعرفي المنظم الذي ينشأ من خبراتنا بأنفسنا والوعي بها أما تقدير الذات فيمثّل الجزء الإنفعالي منها.

(شوكت محمد، 1993م: ص 53).

ونستنتج مما سبق أن هناك فرقا بين مفهوم الذات وتقدير الذات فمفهوم الذات هو " التعريف الذي يضعه الفرد لذاته أو الفكرة التي يكونّها الفرد عن ذاته " أما تقدير الذات هو " التقييم الذي يضعه الفرد لذاته بما فيها من صفات ".

4-<u>**الخصائص المميزة لذوي تقدير الذات (المرتفع والمتوسط والمنخفض)**</u>

أظهرت الدراسات العديدة التي أجريت في مجال تقدير الذات، أن الأشخاص ذوي التقدير المرتفع للذات يؤكدون دائما على قدراتهم وجوانب قُوتهم وخصائصهم الطيبة(سلامة ممدوحة، 1991: ص 679)

وكذلك هم أكثر ثقة بآرائهم وأحكامهم، وأكثر تقبُلاً للنقد، ويتأثرون بالمعلومات المشجعة المتفائلة والمطمئنة أكثر من تأثرهم بالمعلمات المتشائمة والمهددة .

(القسوس هند، 1985م: ص 15) .

كذلك يتميز أصحاب التقدير المرتفع للذات بأنّهم يحترمون أنفسهم ويعتبرونها ذات قيمة، ويشعرون بالكفاءة ولديهم شعور بالإنتماء، واتجاهاتهم المقبولة تجاه أنفسهم تؤدي إلى شعورهم بالإعتزاز والثقة بردود أفعالهم واستنتاجاتهم، وهذا يسمح لهم بإتباع أحكامهم عندما تختلف آراؤهم عن آراء الآخرين، وكذلك يسمح لهم بإحترام الأفكار الجديدة، وهم يَرون أنفسهم بأنّهم أشخاص هامون يستحقون الإحترام والتقدير والاعتبار، ولديهم فكرة محددة عما يدركونه أنه صواب، ويملكون فهما طيبا لنوع الشخص الذي يتعاملون معه، وهم يتسمُون بالتحدي ولديهم الشجاعة للتعبير عن

أفكارهم، وهم مُستقلون إجتماعيا، ويُحبون المشاركة في النشاطات الجماعية، وتكوين صداقات مع الآخرين، وهم يتحدثون أكثر مما يستمعون.

كما يوضح " **برنز (Burnus)** " أن الأفراد ذوي تقدير الذات المرتفع يكونون أقّل عرضة للضغط النفسي الناتج عن الأحداث الخارجية، كمنا أنهم قادرون على صد المشاعر السلبية الداخلية، ولديهم تاريخ سابق للتعامل مع الضغوط البيئية

(الماضي وفاء، 1994م: ص 59).

أما أصحاب التقدير المنخفض للذات فهم يركزون على عيوبهم ونقائصهم وصفاتهم غير الجيدة،وهم أكثر ميلا للتأثر بضغوط الجماعة والانصياع لآرائها وأحكامها، ويضعون لأنفسهم توقعات أدنى من الواقع،حيث يُسجلون درجات أعلى على مقياس المراقبة الذاتية وهي ذات تأثير سلبي على الأداء حيث تقّلل من الإنتباه الموجهة نحو المهمة.(القسوس هند، 1985م: ص 15).

وهم كذلك يعانون من مشاعر العجز والدونية والتفاهة وعدم التقبل ويفتقدون الوسائل الداخلية التي تعينهم على مواجهة المشكلات المختلفة.حيث يعتقدون أنهم فاشلون غير جديري بالإهتمام فضلا عن قلّة جاذبيتهم.

(شوكت محمد، 1993م: ص ص 1-53).

كذلك يشعر أصحاب التقدير المنخفض للذات بالإحباط، ويشعرون أن تحصيلهم أقّل، وكذلك يعتقدون أن ذكاء الآخرين أفضل من ذكائهم، لذلك ينتابهم الإحساس بالعجز والقلق نحو التعامل مع الآخرين، كذلك هم يبدون عدم رضاهم عن مظهرهم العام ووزنهم، ويشعرون بالخجل، وأنّهم فاشلون.

(إبراهيم عبد ا عبد الحميد، 1994م: ص ص 38-58).

ويميل أصحاب التقدير المنخفض للذات إلى غزو فشلهم على أسباب ذاتية، وكذلكم هم يميلون إلى عدم استخدام أساليب المواجهة المركز على التفكير الإيجابي. والأفراد ذوو تقدير الذات المنخفض يميلون إلى أنا يطلبوا مكافأة أقّل لمهام مشابهة للمهام التي يقوم بها الأفراد مرتفعو التقدير للذات، وهم يميلون إلى المعلومات التي

تؤكد تقديراتهم لذواتهم الأدنى عن المعلومات التي تفيد في أنّهم أفضل مما يعبر لهم مشاعرهم. (الماضي وفاء، 1993م: ص 59).

5- طرق تنمية تقدير الذات:

يؤثر تقديرك لذاتك في أسلوب حياتك، وطريقة تفكيرك، وفي عملك، وفي مشاعرك نحو الآخرين، وفي نجاحك وإنجاز أهدافك في الحياة، فمع احترامك وتقديرك لذاتك تزداد الفاعلية والإنتاجية، فلا تجعل إخفاقات الماضي تؤثر عليك فتقدوك للوراء أو تقيدك عن السير قدما، أنس عثرات الماضي وأجعل ماضيك سراج يمدك بالتجارب والخبرة في كيفية التعامل مع القضايا والأحداث، إذ يعتمد مستوى تقديرك لذاتك على تجاربك الفردية. وهذه بعض الطرق الفعالة التي تساعدنا على بناء أنفسنا إذا نحن استخدمناها. ومن المهم أن نعرف أننا نستطيع أن نختار الطريق الذي نشعر معه بالثقة ونستطيع من خلاله أن نعبر عن ذاتنا والذي بنيته وأسه مشاعرنا.

لمن أراد أن يحسن صورت الذاتية أن يكون مدرك لوضعه الحالي وعلاقته بنفسه ورؤيته لنفسه، فأجعل اك عادة وهي الملاحظة المنتظمة مع نفسك وأنظر كي تنظر إليها دائما من وقت لآخر. فالأشخاص الذين يزدرون أنفسهم عليهم أن يتعهدوا أنفسهم من وقت لآخر وأن يغيروا نظرتهم السوداء نحو أنفسهم، وهنا يتحتم عليهم أن يتزودوا بالعمل والمهارة اللازمة ليتقدموا إلى الأمام. فمعظم الأشخاص من غير شعور يتبعون المخطوطات التي كتبت في عهد الطفولة بدون تحليل أو تحدي. إن أرادوا التغير عليهم أن يمزقوا هذه الموروثات السلبية، يزيلوا ما علق في أذهانهم من ترسبات الطفولة والتي تؤسس عدم احترام الآخرين واستحقار الذات، لابد من إظهار التحدي لهذه الأساطير المورثة التي مجدت الخوف، وعظمت الآخرين لدرجة استحقار الذات وجعلتنا سلبيين منزوعي الإرادة.

لابد أن نضع هناك خطوط زمنية في حياتنا، ونقاط انتقالية معروفة، وعلامات واضحة لتقييم مسيرتنا في تطوير ذواتنا، عند هذه النقاط نلحظ هل نحن إيجابيين أم سلبيين، هذه المعلومات التي نحملها بين جوانح أنفسنا هل تعطينا تصور واضح عن

حقيقة أنفسنا، إن المأساة الحقيقية للذين يزدرون أنفسهم هو جهلهم بحقيقة أنفسهم، فهم لا يعرفون قدراتهم، ولا يدركون أبعاد إمكانياتهم. وكثير من هؤلاء من يصاب بالذهول والدهشة عند حصول بعض المعرفة عن نفسه وعن الإمكانيات والقدرات التي يملكها، إننا لابد أن نحاول اكتشاف أنفسنا ونعرف حقيقتها حتى نحكم عليها فكما قيل الحكم على الشيء فرع تصوره، فإذا جهلنا اكتشاف أنفسنا ونعرف حقيقتنا حتى نحكم عليها، فكما قيل الحكم على الشيء فرع عن تصوره، فإذا جهلنا أنفسنا فلابد أن تكون أحكامنا على ذواتها خاطئة وتصرفاتنا وسلوكياتنا مع أنفسنا غير صائبة وهنا يكون الظلم لهذه النفس التي هي أمانة عندك.

أكتب ما تريد تحقيقه، وضع الأهداف لتحقيق ما دونت، واجعل هنا وقت كاف لتحقيق هذه الأهداف، وهنا ملحظ ضروري لابد من ذكره وهو الحذر من التثبيط واليأس عند الإخفاق في محاولة تحقيق الأهداف فلا شك أن الإنجازات الرائعة سبقها إخفاقات عديدة، فقط استمر لتحقيق هدفك مع معاودة الكرة عند حدوث الفشل، استعن با ولا تعجز، فالعجز والخور ليست من صفات النفوس الأبية ذات الهمم العالية، المراجعة المستمرة للوسائل المستخدمة لتحقيق هذه الأهداف، فهل هذه الوسائل مناسبة وملائمة لإنجاز الهدف؟ أعد مراجعة أهدافك من فترة إلى أخرى لترى هل حقا يمكن إنجازها أم أنها غير منطقية وغير واقعية أو لا يمكن تحقيقها في الوقت الحاضر فترجع إلى وقت لاحق يمكنك عرض أهدافك على أحد المقربين لديك والذي تثق في مصداقيته وعلميته فتطلب منه المشاركة في كيفية تحقيق هذه الأهداف الاستفادة من تجارب الآخرين توفر لك الوقت والجهد.

وهنا لا تنسى أن تكافئ نفسك عند تحقيق هدف معين، وأكبر مكافئة تمنحها لنفسك هي الثقة بأنك قادر على الإنجاز وتحقيق أشياء جيدة.

ملخص:

إن من نعم ا على العبد أن يهبه المقدرة على معرفة ذاته والقدرة على وضعها في الموضع اللائق بها إذ أن جهل الإنسان نفسه وعدم معرفته بقدراته يجعله يقيم ذاته تقييما خاطئا فإما أن يعطيها أكثر مما تستحق فيثقل كاهلها وإما أن يزدري ذاته ويقلل من قيمتها فبقسط نفسه، فالشعور السيئ عن النفس له تأثير كبير في تدمير الإيجابيات التي يملكها الشخص، فالمشاعر والأحاسيس الني نملكها تجاه أنفسنا هي التي تكسبنا الشخصية القوية المتميزة أو تجعلنا سلبيين خاملين، إذ أن عطاءنا وإنتاجنا يتأثر سلبا وإيجابا بتقديرنا لذواتنا، فبقدر ازدياد المشاعر الإيجابية التي تملكها تجاه نفسك بقدر ما تزداد ثقتك بنفسك، وبقدر ازدياد المشاعر السلبية التي تملكها تجاه نفسك بقدر ما تقل ثقتك بنفسك

الفصـل الخامـ ـس

النظريات المفسرة لتقدير الذات

تمهيد

1- نظرية روزنبرج (1965، Rosenberg)

2- نظرية كوبر سميت(1976، Cooper-Smith)

3- نظرية زيلر (1969، Zelar)

ملخص

تمهيد:

توجد نظريات تناولت تقدير الذات من حيث: نشأته، ونموه، وأثره على سلوك الفرد بشكل عام، وتختلف تلك النظريات باتجاهات صاحبها ومنهجه في إثبات المتغير الذي يقوم على دراسته، ومن هذه النظريات.

1- نظرية روزنبرج (Rosenberg 1965)

تدور أعمال " روزنبرج " حول محاولته دراسة نمو إرتقاء سلوك تقييم الفرد لذاته، وذلك من خلال المعايير السائدة في الوسط الاجتماعي المحيط به. وقد اهتم بصفة خاصة بتقييم المراهقين لذواتهم، وأوضح أنه عندما نتحدث عن التقدير المرتفع للذات فنحن نعني أن الفرد يحترم ذاته ويقيمها بشكل مرتفع، بينما تقدير الذات المنخفض أو المتدني يعني رفض الذات أو عدم الرضا عنها.

(سليمان عبد الرحمن، 1992م: ص 89)

لذلك نجد أن أعمال رونزبرج قد دارت حول دراسة نمو إرتقاء سلوك تقييم الفرد لذاته وسلوكه من زاوية المعايير السائدة في الوسط الإجتماعي بالفرد. وقد اهتم "رونزبرج " بتقييم المراهقين لذواتهم ووضع دائرة اهتمامه بعد ذلك بحيث شملت ديناميك تطور صورة الذات الإيجابية في مرحلة المراهقة. واهتم بالدور الذي تقوم به الأسرة في تقدير الفرد لذاته وعمل على توضيح العلاقة بين تقدير الذات الذي يتكون في إطار الأسرة وأساليب السلوك الاجتماعي للفرد مستقبلا والمنهج الذي استخدمه "رونزنبرج"هو الاعتماد على مفهوم الاتجاه بإعتباره أداة محورية تربط بين السابق واللاّحق من الأحداث والسلوك.

واعتبر " رونزبرج " أن تقدير الذات مفهوم يعكس اتجاه الفرد نحو نفسه. وطرح فكرة أن الفرد يكون اتجاهات نحو كل الموضوعات التي يتعامل معها ويَخبَرها، وما الذات إلا أحد هذه الموضوعات، ويكون الفرد نحوها اتجاها لا يختلف كثيرا عن الاتجاهات التي يكونها نحو الموضوعات الأخرى، ولو كانت أشياء بسيطة يود استخدامها. ولكنه فيما بعد عاد وإعترف بأن إتجاه الفرد نحو ذاته يختلف- ولو من الناحية الكمية- عن

اتجاهاته نحو الموضوعات الأخرى، معنى ذلك أن " روزنبرج " يؤكد على أن تقدير الذات هو " التقييم الذي يقوم به الفرد ويحتفظ به عادة لنفسه "، وهو يعبر عن إتجاه الاستحسان أو الرفض.(كفافي علاء الدين، 1969م: ص 103)

2- نظرية كوبر سميث (Cooper – Smith ،1976):

أعمال " كوبر سميث " Cooper – Smith : تمثلت في دراسته بتقدير الذات عند أطفال ماقبل المدرسة، ويرى أن تقدير الذات يتضمن كلاً من عمليات تقييم الذات وردود الأفعال والاستجابات الدفاعية، وعلى عكس " روزنبرج " لم يحاول " كوبر سميث "أن يربط أعماله في تقدير الذات بنظرية أكبر وأكثر شمولا.

ولكنه ذهب إلى أن تقدير الذات مفهوم متعدد الجوانب، ولذا فإن علينا ألا ننغلق داخل منهج واحد أو مدخل معين لدراسته، بل علينا أن نستفيد منها جميعا لتفسير الأوجه المتعددة لهذا المفهوم. ويؤكد " كوبر سميث " بشدة على أهمية تجنب فرض الفروض غير الضرورية. (كفافي علاء الدين: 1989م، ص 104) .

وينقسم تعبير الفرد عن تقديره لذاته إلى قسمين: التعبير الذاتي، وهو إدراك الفرد لذاته ووصفه لها، والتعبير السلوكي وهو يشير إلى الأساليب السلوكية التي تفصح عن تقدير الفرد لذاته، التي تكون مُتاحة للملاحظة الخارجية.

ويميز " كوبر سميث " بين نوعين من تقدير الذات: تقدير الذات الحقيقي، ويوجد عند الأفراد الذين يشعرون بالفعل أنهم ذو قيمة. وتقدير الذات الدفاعي، ويوجد عند الأفراد الذين يشعرون أنهم غير ذوي قيمة، وقد إفترض في سبيل ذلك أربع مجموعات من المتغيرات تعمل كمحددات لتقدير الذات وهي: النجاحات، والقيم والطموحات والدفاعات.

وقد بَين أن هناك ثلاثة من حالات الرعاية الوالدية تبدو له مرتبطة بنمو المستويات الأعلى من تقدير الذات وهي: تقبل الأطفال من جانب الآباء، وتدعيم سلوك الأطفال الايجابي من جانب الآباء، وإحترام مبادرة الأطفال وحريتهم في التعبير من جانب الآباء. (الخضير غادة، 1420 هـ : ص ص 46-47).

3- نظرية زيلار (1969، Zelar):

تفترض نظرية " زيلار " أن تقدير الذات ينشأ ويتطور بلغة الواقع الإجتماعي اذ ينشأ داخل الإطار الاجتماعي للمحيط الذي يعيش فيه الفرد، لذا ينظر " زيلار " على تقدير الذات من زاوية نظرية المجال في الشخصية، ويؤكد أن تقييم الذات لا يحدث- في معظم الحالات- إلا في الإطار المرجعي الاجتماعي. ويصف " زيلار " تقدير الذات بأنه تقدير يقوم به الفرد لذاته ويلعب دور المتغير الوسيط، أو أنه يشغل المنطقة المتوسطة بين الذات والعالم الواقعي، وعلى ذلك فعندما تحدث تغيرات في بيئة الشخص الإجتماعية فإن تقدير الذات هو العامل الذي يحدد نوعية التغيرات التي ستحدث في تقييم الفرد لذاته تبعا لذلك.

وتقدير الذات – طبقا " لزيلار " – مفهوم يربط بين تكامل الشخصية من ناحية وقدرة الفرد على أن يستجيب لمختلف المثيرات التي يتعرض لها من ناحية أخرى. ولذلك فإنه إفترض أن الشخصية التي تتمتع بدرجة عالية من التكامل تحظى بدرجة عالية من تقدير الذات، وهذا يساعدها في أن تؤدي وظائفها بدرجة عالية من الكفاءة في الوسط الإجتماعي الذي توجد فيه، إن تأكيد " زيلار " على العامل الاجتماعي جعله يسهم مفهومه- ويُوافِقه النُقَاد على ذلك- بأنه " **تقدير الذات الاجتماعي** "، وقد ادعىَ أن المناهج أو المداخل الأخرى في دراسة تقدير الذات لم تعط العوامل الإجتماعية حقها في نشأة ونمو تقدير الذات.(كفافي علاء الدين، 1989: ص ص 104-105).

ملخص:

لتوضيح مفهوم تقدير الذات بشكل أفضل عَرَضَ بعض العلماء وصف للأشخاص الذين يتميزون بتقدير الذات المنخفض، والأشخاص الذين يتميزون بتقدير الذات المرتفع، حيث يصف "روزنبرج" الأفراد ذوي تقدير الذات المنخفض بأنهم يظهرون ميول عصابية وأنهم يعانون من صعوبة وتردد في العلاقات الاجتماعية كذلك فإن توقعاتهم تكون متدنية وتنقصهم الثقة بالنفس وفي تفسير هذه الميول يشير "روزنبرج" إلى أثر المحيط الاجتماعي للفرد على خبراته المباشرة بعدم الأمان، والتقييم السلبي وعدم وجود مجموعات مساندة لهم ويضيف أنهم أكثر اتكالا على الآخرين ويميلون إلى الخجل وهم أكثر احتراسا ويضعون واجهة دفاعية. ويشعر هؤلاء الأشخاص بالرفض وعدم الرضا عن الذات كما أنهم يفقدون احترام لذاتهم ويرون بأنهم بدون قيمة وأنهم ضعفاء ويعانون من عقدة النقص لذا فإن الفرد ذا تقدير الذات المنخفض يكون مترددا في أن يؤمن بأنه أكثر ذكاء أو جاذبية وتبعا لهذه التوقعات قد تنتهي بتحطيم آماله وإحباط طموحاته.

وقد أشار كوبر سميث إلى أربع عناصر تلعب دورا في نمو تقدير الذات بشكل عام وهي:

1- مقدار الاحترام والتقبل والمعاملة التي تتسم بالاهتمام التي يحصل عليها الفرد من قبل الآخرين الهامين في حياته.
2- تاريخ نجاح الفرد والمناصب التي تمثلها في العالم (يقاس النجاح بالناحية المادية ومؤشرات التقبل الاجتماعي)
3- مدى تحقيق طموحات الفرد في الجوانب التي يعتبرها هامة، مع العلم بأن النجاح والنفوذ لا يدرك مباشرة ولكنه يدرك من خلال مصفاة في ضوء الأهداف الخاصة للقيم الشخصية.
4- كيفية تفاعل الفرد مع المواقف التي يتعرض فيها للتقليل من قيمته فبعض الأشخاص قد يخففون ويحورون ويكبتون تماما أي تصرفات تشير إلى التقليل من قيمتهم من

قبل الآخرين أو نتيجة فشلهم السابق. حيث تخفف القدرة على الدفاع عن تقدير الذات من شعور الفرد بالقلق وتساعده في الحفاظ على توازنه الشخصي.

(الماضي، 1414هـ : ص 62)

الباب الثاني

الجانب الميداني

الفصل السادس:

الإجراءات المنهجية للبحث

تمهيد

1- منهج البحث
2- الدراسات الاستطلاعية
3- حدود وعينات البحث
4- أداة البحث
5- الأساليب الإحصائية للدراسة

تمهيد:

يخصص هذا الفصل لعرض المعطيات والنتائج المتحصل عليها من الاقتراب الميداني من عينة البحث واختبار فرضيته وجعل هذا الفصل لعرض الإجراءات المنهجية للدراسة بحيث تطرقنا إلى منهج البحث الذي اعتمدنا عليه لمعرفة العلاقة بين العنف وتقدير الذات عند تلاميذ الطور الثانوي باستعمال المنهج الوصفي الإحصائي الذي وجدناه الأنسب لهذه الدراسة وبعدها تطرقنا إلى الدراسات الاستطلاعية ثم حدود وعينة البحث والأداة المستعملة لإنجاز هذا البحث.

1 - منهج البحث:

نظرا للدراسة الحالية التي تهدف إلى معرفة العلاقة بين العنف وتقدير الذات عند تلاميذ الطور الثانوي فإن المنهج المتبع سيكون المنهج الوصفي الإحصائي فهو الأنسب لهذه الدراسة، حيث يعتبر المنهج الوصفي حسب (عبيدات وآخرون، 2000)، أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة، وصفا دقيقا ويعبر عنها تعبيرا كيفيا من حيث وصفها وتحديد خصائصها، ويعبر عنها كميا بإعطاء وصف رقمي يوضح مقدار هذه الظاهرة وحجمها ودرجات ارتباطها مع الظواهر المختلفة الأخرى، وكذا تصنيفها وتحليلها. ومن ثم تقديم النتائج في ضوئها.
ومن خصائص هذا المنهج أنه لا يقف عند حد جمع المعلومات المتعلقة بالظاهرة وتبويبها وتنظيمها من أجل استقصاء جوانب الظاهرة المختلفة وإنما يعمد إلى الوصول إلى استنتاجات تسهم في فهم الواقع من خلال تحليل تلك الظاهرة وتفسيرها ومن ثم التوصل إلى تعميمات ذات مغزى، تزيد بها الدراسة رصيد المعرفة عن تلك الظاهرة، وتسهم في تطوير الواقع وتحسينه.
أما (ملحم بركات، 2002) فيرى أن المنهج الوصفي لا يهدف إلى وصف الظواهر أو الواقع كما هو بل يهدف للوصول إلى الاستنتاجات وتعميمات تساهم في تطوير وفهم الواقع وهذا كان من أهدافنا.

2- الدراسات الاستطلاعية:

تهدف الدراسات الاستطلاعية إلى التعرف على الصعوبات التي يواجهها الباحث في الميدان، كذلك لتطبيق المقياس على أكبر عينة ممكنة لهدف استخراج أهم المشاكل التي يعاني منها المراهق.

أما الإجراءات التي اعتمدنا عليها في الدراسات الاستطلاعية هي أولا الحصول على إذن من قسم علم النفس وعلوم التربية، وبعد موافقة مدراء المؤسسات التعليمية (الثانويات) من أجل تنفيذ الجانب الميداني من هذا البحث الذي تم في ثلاث ثانويات من الجزائر العاصمة، الأولى في شرق العاصمة (ثانوية الكاليتوس – بوروبة)، الثانية في وسط العاصمة (ثانوية الشيخ بوعمامة – المرادية)، والثالث تقع بغرب العاصمة (ثانوية عبد الحق بن حمودة – عين البنيان).

وقد تم العمل بالتنسيق مع المستشارين التربويين، حيث تم توزيع المقياس على تلاميذ وتلميذات وأعطي لهم الوقت الكافي للإجابة، كما تم طرح مجموعة من الأسئلة على المستشارين والمختصين النفسانيين للإفادة بمجموعة من المعلومات الخاصة بالتلاميذ، بالخصوص التلاميذ الذين يتميزون بسلوك عنيف.

3- حدود وعينات البحث:

لكل بحث ميداني مجالات تجري فيها وهي مجالات زمنية، مكانية، والمجتمع الذي يطبق عليه والبحث الذي بين أيدينا كغيره من البحوث جرى في مكان محدد وفي وقت محدد وعلى مجموعة معينة من الأفراد وسيتم التعريف بهذه المجالات فيما سيأتي:

3-1- المجال المكاني:

جرت هذه الدراسة في ثلاث ثانويات من الجزائر العاصمة الأولى في شرقها التي تبعد حوالي 06 كيلومتر وهي ثانوية الكاليتوس التي توجد بلدية بوروبة وهو حي شعبي كثيف السكان، والثانية الجزائر الوسط وهي ثانوية الشيخ بوعمامة ببليدة المرادية وهو

حي راقي ومتمدن، والثالث في غرب العاصمة التي تبعد عنها حوالي 15 كيلومتر وهي ثانوية عبد الحق بن حمود ببلدية عين البنيان وهي متوسطة الكثافة السكانية.

3-2- المجال الزماني:

تم هذا البحث في السنة الدراسة 2009 – 2010 حيث استغرق إنجازه حوالي 06 أشهر، أي ما بين الفصل الأول والفصل الثاني من هذه السنة الدراسية.

3-3- المجال البشري:

أ- مجتمع البحث: يقصد به مجموعة الأفراد الذين ينصب عليهم الاهتمام في دراسة معينة، بمعنى آخر هو جميع الأفراد التي تتعلق بها مشكلة البحث، ويتكون مجتمع البحث الحالي من جميع التلاميذ الطور الثانوي (إناث وذكور) الذين يدرسون السنوات الأولى والثانية والثالثة ثانوي في الثلاث ثانويات المذكورة سالفا.

حيث بلغ حجم المجتمع الأصلي في هذا البحث 1203، موزعين على عدة تخصصات وهي آداب عربي، علوم طبيعية والحياة، والعلوم الدقيقة والرياضيات.

الجدول رقم (01): توزيع مجتمع البحث حسب الثانويات والتخصصات

الثانويات	التخصصات	عدد التلاميذ	العدد الكلي
ثانوية الكاليتوس	- آداب - علوم - رياضيات	220 185 98	503
ثانوية الشيخ بوعمامة	- آداب - علوم - رياضيات	120 135 85	340
ثانوية عبد الحق بن حمودة	- آداب - علوم - رياضيات	125 155 80	360
المجموع (مجتمع الدراسة)			**1203**

ب- عينة البحث وطريقة اختياره: يعرف (عبد الحميد، عبد المجيد، 1998) العينة أنها جزء من المجتمع، يتم اختيارها بطرق مختلفة، قد تكون عشوائية أو بصورة مقصودة، بشرط أن تكون العينة ممثلة لنفس خصائص المجتمع المنسوبة منه.

ونظرا لصعوبة تطبيق مقياس تقدير الذات على جميع أفراد المجتمع الأصلي لهذا البحث، فقد تم اختيار العينة بطريقة عشوائية.

من هذا المنطلق تم اختيار عينة شملت تلاميذ من جميع التخصصات المتوفرة على مستوى هذه الثانويات.

حيث طبق المقياس على ما يعادل 150 تلميذ وتلميذة مع مراعاة حجم عينات جزئية متناسبة من كل تخصص، إلا أنه بعد تطبيق مقياس تقدير الذات على هذه العينة قد تم استبعاد 24 فرد من أفراد العينة بسبب عدم الإجابة على جميع الأسئلة (بنود المقياس)، وعليه أصبحت العينة المعتمدة في هذه الدراسة وفق الجدول التالي:

الجدول رقم (02): توزيع أفراد عينة البحث حسب التخصص والجنس

الجنس / التخصص	ذكر	أنثى	المجموع الكلي
أدب عربي	25	15	40
علوم طبيعية والحياة	30	20	50
علوم دقيقة ورياضيات	09	27	36
المجموع الكلي	64	62	126

إذن، عينة البحث الحالي تتكون من 126 تلميذ وتلميذة، يدرسون في تخصصات مختلفة على النحو التالي: أدب عربي، علوم طبيعية والحياة، علوم دقيقة ورياضيات، بمتوسط عمري (16 سنة).

4- أداة البحث:

يتم في هذا البحث دراسة متغيرين، "متغير تقدير الذات" و"متغير العنف" عند طلبة الطور الثانوي، وهو ما جعلنا نعتمد على أداتين لقياس المتغيرين.

4-1- مقياس العنف:

تم الاعتماد لقياس متغير العنف على مقياس "العنف لدى المراهقين" ولقد تم الاعتماد عليه لأن أفراد عينة البحث هم من الطور الثانوي وسنهم يتراوح ما بين 16 و 22 سنة، وهي فترة المراهقة، كما أنه يشتمل على أبعاد تقيس العنف بمختلف جوانبه (نحو الذات، نحو الآخرين، نحو الممتلكات)، ولهذا وجدنا أن هذا المقياس هو الأنسب للدراسة الحالية.

4-1-1- التعريف بالمقياس:

هو مقياس العنف لدى المراهقين معد من طرف (عبود صلاح الدين وعبود عبد الغني، سنة 2003)، ويشتمل على ثلاثة أبعاد رئيسية. هي العنف نحو الذات وتندرج تحت عشر عبارات، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (03): البعد الأول وهو العنف نحو الذات.

الرقم	العبـــــارات
01	أجد لذة عندما أسمع أخبارا سيئة عن نفسي.
04	أميل إلى محاكاة مشاهدة العنف في الأفلام رغم ما تسببه من ضرر
07	أحاول أن أصل إلى أهدافي حتى لو كان ذلك بطريقة غير مقبولة
10	أحسب بلذة عندما أكون في موضع سخرية أو ضحك من الآخرين
13	أتعصب بشدة لرأي حتى لو كان خطأ
16	أجد راحة في إفشاء أسراري لأصدقائي
19	أشعر بسعادة عامرة عندما أرى الدم يسيل
22	اميل إلى إدعاء التدين بلباس كل ما يرمز للدين وغيره دون التزام بقواعد الدين
25	أحاول اللجوء إلى الغش في الامتحانات لأتمكن من النجاح
28	أجد رغبة في الهروب من البيت مدعيا ذهابي إلى المدرسة أو درس خصوصي

أما البعد الثاني وهو العنف نحو الآخرين فتندرج تحته هو الآخر عشر عبارات يوضحها الجدول التالي:

الجدول رقم (04): البعد الثاني وهو العنف نحو الآخرين

الرقم	العبـــــارات
02	أجد لذة في التجسس على زملائي ونقل أخبارهم
05	أحاول سرقة زملائي وخاصة أثناء الفسحة أو الراحة
08	أحرض زملائي على التشويش على المدرسي أثناء شرح الدرس
11	أقوم بتقليد المدرسين والسخرية منهم أمام زملائهم
14	أجد سعادة في مضايقة والدي أما أخواتي وإخواني
17	أحاول إخفاء أي شيء أعثر عليه بفناء المدرسة
20	إذا تشاجرت مع شخص فإني أبصق في وجهه
23	أحاول الوقوف على أسرار الغير وفضح أمرهم
26	أحس بلذة عندما أرفع صوت المذياع لمضايقة جيراني
29	عندما ألعب الكرة مع زملائي أميل إلى الخشونة معهم رغبة مني في إيذائهم

وقد احتوى البعد الثالث الخاص بالعنف إتجاه الممتلكات على عشر عبارات هو الآخر ندرجها ضمن الجدول التالي:

الجدول رقم (5): البعد الثالث العنف نحو الممتلكات.

الرقم	العبـــــارات
03	أميل إلى تقطيع كراريسي بشدة
06	أقول مع أصدقائي بتحطيم زجاج القسم
09	أميل إلى قطع التيار الكهربائي عن المدرسة خاصة عند تشغيل الإذاعة
12	أتعمد تخريب الممتلكات الخاصة بالغير
15	أتعمد كسر باب حجرتي عندما يصعب علي فتحها

18	أحاول تخريب الممتلكات العامة وخاصة دورات مياه المدرسة
21	أستمتع برمي الطباشير القسم من النافذة أو بتخبئته
24	أشعر بالسعادة عندما أخذ كتب المدرسة ولا أردها
27	أتعمد إلقاء القاذورات في فناء المدرسة والطرق العامة
30	أجد متعة في وضع مواد لاصقة على أبواب الجيران لمضايقتهم وإعاقتهم عند فتح أبواب شققهم

وعليه، فإن المقياس يتكون من ثلاث أبعاد رئيسية مذكورة آنفا من خلال الجداول (3، 4 و5) ويشتمل على ثلاثين عبارة، وتتم الإجابة على العبارات في صورة إجابات هي: (غالبا، أحيانا، نادرا)، حيث يختار المراهق أو طالب المرحلة الثانوية إجابة واحدة هي الإجابة التي تعبر عن وجهة نظره بالتحديد، حيث تقدر.

غالبا ← ثلاث درجات

أحيانا ← درجتين

نادرا ← درجة واحدة

وبهذا يتراوح قياس متغير العنف بين 90 درجة و30 درجة ويكون تقييم الإجابة حسب التسلسل التالي:

[30 – 55] سلوك العنف المتدني عند المراهق.

[55 – 75] سلوك العنف متوسط عند المراهق.

[75 – 90] سلوك العنف مرتفع عند المراهق.

ويتمتع هذا المقياس بدرجة مرتفعة من الصدق والثبات، حيث قام الباحثان (عبود وعبود) بالتحقق من صدق وثبات المقياس بعدة طرق، نذكر منها صدق المحكمين، صدق العاملين، حيث أشارت قيم تحليل العاملي إلى معاملات الارتباط بين البعد الأول والدرجة الكلية 0,97، والبعد الثاني والدرجة الكلية 0,86، والبعد الثالث 0,82، أما الثبات فتم حسابه بطريقة لكرونباخ، وكذا عن طريق حساب المعامل الارتباط بين

التطبيق وإعادة التطبيق (عبود صلاح الدين وعبود عبد الغني، 2003، ص 345-349).

وسوف نقوم باستخدام هذا المقياس في الدراسة الحالية بصورته النهائية المتكونة من 30 بند كما هو موضح في الملحق رقم 02.

4-2- مقياس تقدير الذات:

مقياس تقدير الذات هو مقياس أمريكي صمم من طرف الباحث كوبر سميث (Inventaire d'estime de soi de Cooper Smith)، وذلك لقياس اتجاه الذات الاجتماعية، العائلية والشخصية.

يقسم إلى ثمن عبارات موجبة (1 – 4 – 5 – 8 – 9 – 14 – 19 – 20) وهي عبارات موجبة إذا أجاب عليها المفحوص بـ (تنطبق) تعطى له درجتان. أما إذا أجاب بـ (لا تنطبق) فتعطى له درجة واحدة.

كما يتضمن المقياس 17 عبارة سلبية وهي (2 – 3 – 6 – 7 – 10 – 11 – 12 – 13 – 15 – 16 – 17 – 18 – 21 – 22 – 23 – 24 – 25)، فإذا أجاب (لا تنطبق) تعطى له درجتان، أما إذا أجاب (تنطبق) فتعطى له درجة واحدة ويكون تقييم الإجابة حسب التسلسل التالي:

من 25 – 37,5 = تقدير الذات متدني.

من 37,5 – 45 = تقدير الذات متوسط

من 45 – 50 = تقدير الذات عالي.

5- الأساليب الإحصائية للدراسة:

يعتبر الإحصاء وسيلة هامة وأساسية في أي بحث علمي، لأنه يساعد الباحث على تحليل ووصف البيانات، كما أن طبيعة الفرضيات المستخدمة تتحكم في اختيار الأدوات التي يستعملها الباحث ليتحقق منها.

وفرضيات بحثنا أو دراستنا يتطلب استعمال الأساليب التالية:

1- معامل ارتباط بيرسون وذلك لمعرفة العلاقة بين المتغيرين اللذين نريد دراسة مدى ارتباطهما وهما متغير تقدير الذات ومتغير العنف المدرسي، حيث قمنا بحساب معامل الارتباط بين درجات التلاميذ على مقياس العنف ودرجاتهم على مقياس تقدير الذات وهذه الدراجات مدرجة في ملحق رقم 03.

2- اختبار كا^2 لمعرفة الفروق بين العنف في الوسط المدرسي وبين تقدير الذات لدى تلاميذ الطور الثانوي حسب متغير الجنس.

وقد تم حساب كلا المعاملين باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية الاجتماعية SPSS 17

الفصل السابـــع:

عرض نتائج البحث ومناقشتها

1- عرض نتائج الفرضية الأولى ومناقشتها
2- عرض نتائج الفرضية الثانية ومناقشتها
3- عرض نتائج الفرضية الثالثة ومناقشتها
4- مناقشة النتائج في ضوء نتائج الدراسات السابقة
5- الإستنتاج العام

- التوصيات
- الاقتراحات
- الخاتمة
- قائمة المراجع
- الملاحق

1-عرض نتائج الفرضية الأولى:

توجد علاقة ارتباطية من النوع السالب بين تقدير الذات والعنف في المدارس عند تلاميذ الطور الثانوي، حيث وجد معامل ارتباط بيرسون Pearson 0,425-** دال عند 0,01، وعليه توجد علاقة ارتباطية عكسية بين تقدير الذات والعنف عند المراهق وهذا ما يوضحه جدول رقم 06.

الجدول رقم (06) :معامل الارتباط بيرسون بين درجات مقياس تقدير الذات ودرجات مقياس العنف لدى المراهقين

Correlations

		X	Y
X	Pearson Correlation	1	-,425**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	126	126
Y	Pearson Correlation	-,425**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	126	126

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

إذا أخذنا على سبيل المثال الفرد رقم 05 الذي تحصل على درجة 38 على مقياس تقدير الذات ودرجة 64 على مقياس العنف، هذا ما يؤكد أن تقديره لذاته ضعيف مما زاد سلوكه العدواني.

أما الفرد رقم 50 مثلا كانت درجة على مقياس الذات 44 وعلى مقياس العنف 33، هذا ما يؤكد أن تقديره لذاته عالي مما نقص سلوكه العدواني.

حيث دلّ معامل الارتباط أن هناك علاقة ارتباطية سالبة بين تقدير الذات والعنف وهو ما يشير إليه Cooper Smith أن هناك نوعين من تقدير الذات الحقيقي والدفاعي،

فتقدير الذات الدفاعي يكون عند الأفراد الذين يشعرون أنهم ذوي قيمة ولكنهم لا يستطيعون الاعتراف بهذا الشعور والتعامل على أساسه مع أنفسهم ومع الآخرين.

أما تقدير الذات الحقيقي فيوجد عند الأفراد الذين يشعرون بالفعل ذوي قيمة، وعليه ينقص العنف لديهم.

ودلت النتائج على وجود علاقة ارتباطية بين تقدير الذات والعنف في الوسط المدرسي، معنى ذلك أنه كل ما زاد تقدير الذات للفرد قل العنف والعكس صحيح، وهذا يدل على مدى حاجة المراهقين للإرشاد والتوجيه والعناية من أجل تحقيق تقدير جيد لذاتهم وذلك على مستوى الإجتماعي والمدرسي....الخ.

2- عرض نتائج الفرضية الثانية:

لم تتحقق الفرضية الثانية التي تنص على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متغير تقدير الذات (X) ومتغير الجنس أي أنه لا توجد فروق بين الجنسين في تقدير الذات وهذا ما يوضحه الجدول التالي:

الجدول رقم (7): حساب كا^2 لمتغير تقدير الذات حسب الجنس

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	17,612[a]	17	,414
Likelihood Ratio	19,649	17	,293
Linear-by-Linear Association	,063	1	,802
N of Valid Cases	126		

a. 27 cells (75,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,49.

بما أن مستوى الدلالة من خلال الجدول السابق قدر بـ 0,414 وهو مستوى دلالة أكبر من 0,05 و 0,01 التي تم اعتمادهما في الدراسة الحالية، حيث حسب معامل الارتباط في الفرضية الأولى عند مستوى الدلالة 0,01 ووجد أنه دال، أما في هذه الفرضية فهو اكبر من 0,01 و 0,05 معناه لا توجد فروق بين متغير تقدير الذات ومتغير الجنس.

3- عرض نتائج الفرضية الثالثة:

لم تتحقق الفرضية الثالثة التي تنص على أنه فروق ذات دلال إحصائية بين متغير العنف (Y) ومتغير الجنس.

أي أنه لا توجد فروق بين الجنسين في السلوك العدواني وهذا ما يوضحه الجدول التالي:

الجدول رقم (8): حساب كا^2 لمتغير العنف حسب الجنس

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	39,078[a]	44	,682
Likelihood Ratio	51,360	44	,208
Linear-by-Linear Association	2,027	1	,155
N of Valid Cases	126		

a. 89 cells (98,9%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,49.

بما أن مستوى الدلالة من خلال الجدول رقم 08 يقدر بـ 0,688 وهو مستوى دلالة أكبر من 0,05 و 0,01 معناه أنه لا توجد فروق بين متغير العنف حسب الجنس.

4- مناقشة النتائج في ضوء الدراسات السابقة:

أظهرت نتائج هذه الدراسة وجود علاقة ارتباطية من النوع السالب بين تقدير الذات ومكوناته وأبعاد العنف، حيث أثبتت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية سالبة مما يشير إلى وجود علاقة ارتباطية عكسية بمعنى أنه كلما زاد تقدير الذات كلما انخفض السلوك العدواني.

وتلتقي تلك النتيجة مع دراسة "بص وبيري" (1992)، حيث وجد أن معامل الارتباط بين العنف وتقدير الذات كان من النوع السالب، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (0,35) (إبراهيم عبد الحميد، 1994).

كما تلتقي تلك النتيجة مع دراسة (إبراهيم عبد الحميد، 1994) التي أجريت عن العدوانية وعلاقته بموضوع الضغط وتقدير الذات، حيث وجد أن العلاقة ارتباطية حقيقية سالبة بين تقدير الذات الإيجابي والعنف، ومغزى تلك النتائج التي توصلت إليها أنه كلما زاد تقدير الفرد لذاته قلت عدوانيته والعكس صحيح، أيضا حيث يرى الباحثون أن تقدير الذات الإيجابي يعني تطوير مشاعر إيجابية نحو الذات، إذ يشعر الفرد بأهمية نفسه واحترامه لها، ويشعر بأنه متقبل من الآخرين، وله ثقة بنفسه وبالآخرين، ويشعر بالكفاءة فلا ييأس أو ينسحب عند الفشل وعلى العكس من ذلك، ويشعر ذووا التقدير السلبي للذات أنهم لا يرون قيمة أنفسهم، ويشعرون بمشاعر الوحدة ولا يستطيعون تحقيق ذواتهم ويشعرون بالعجز والفشل في إنجازاتهم مما ينمي لديهم مشاعر الدونية، وقد بين (بوميستر وآخرون، 1998)، أن الاعتقاد السائد هو: أن تقدير الذات منخفض هو السبب في السلوك العنيف وقد أجمع علماء كثيرون على صحة هذا الاعتقاد، ولكن من وجهة نظرهم تتعارض تلك النتائج مع الدراسة التي قام بها وكانت بعنوان تقدير الذات المرتفع وتقدير الذات المنخفض وتهديد الأنا، بين أن هذه العلاقة غير صحيحة على الإطلاق، حيث أن تقدير الذات المرتفع يؤدي أكثر إلى السلوك العدواني ولبيان وجهة نظرهم ذلك أن تقدير الذات المرتفع مفضل لدى بعض الناس عن مسمى (الغطرسة أو الغرور أو الأنانية أو النرجسية)، ولكن كل هذه المسميات تقع تحت اسم (تقدير الذات المرتفع) ولذلك فإن معظم العدوانيين لديهم إحساس بالغطرسة والغرور

والأنانية والنرجسية، وبناء على ذلك نجد أن المجموعات التي أعضائها تقدير ذات مرتفع يظهرون مستوى مرتفعا من العنف والعداوة فالذكور لديهم تقدير ذات مرتفع أكثر من الإناث، كذلك نجد أن الذكور أكثر عدوانية وعنف من الإناث.

لقد توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين تقدير الذات والعنف وتتفق تلك النتيجة مع كل الدراسات التي بحثت بينهما وأرى تفسيرا لتلك النتيجة في ضوء الخصائص الشخصية للتلاميذ ذوي تقدير الذات المنخفض كما جاءت استجاباتهم حيث وصفوا أنفسهم بأنهم أشخاص غير مرغوب فيهم في المنزل وأنهم غير مهمين ولا يوجد اتجاهات إيجابية بالنسبة للوالدين ويشعرون بعدم الرضا عن ذواتهم ولا يثقون فيها، كما أبدَوا صعوبة في الحصول على الدرجات التي يستحقونها وتكوين اتجاهات سلبية اتجاه المدرسة، وأنهم أشخاص عديمي الفائدة، وأن معظم الأساتذة لا يفهمونهم، ويكونون علاقات ضعيفة مع الأصدقاء، ولا يوجد لديهم رغبة في تحقيق تقويم إيجابي للذات عن طريق تكوين علاقات قوية مع الآخرين، أو أن يكونوا أشخاصا متميزين ليكون عندهم أصدقاء كثيرين.

من هنا يتضح أن سمات شخصية التلاميذ ذوي التقدير المنخفض لذواتهم تدل عن شخصية لا سوية لأن مفهومهم عن ذواتهم أو حكمهم عليها يتسم بمشاعر النقص والدونية ورفض الذات، والإحساس بالعجز في مواجهة الآخرين والتفاعل معهم، وهذا يكون بالسلوك العنيف وظيفة دفاعية لهؤلاء في حماية الذات عن طريق خفض التوتر الناتج عن الإحباط. لذا فإن التعبير عن تقدير الذات مرتبط بالحالة النفسية والعاطفية للتلميذ .فإذا لم يكن لديهم الوسائل الاجتماعية القيِّمَة لكسب الصورة الاجتماعية المناسبة، التي تؤدي إلى تكيفهم الاجتماعي مع الأفراد ذوي الأهمية السيكولوجية لديهم وخاصة الوالدين،والعلاقة الجيدة مع الأصدقاء والأداء الجيد في المدرسة، فسوف يتجهون كنتيجة سببية إلى العنف، لذا يمكن القول إجمالا أن من يشعرون بالنقص يحطون أو يقللون من أقدار ذواتهم وأقدار غيرهم، وأن تقدير الذات المنخفض أو المتدني هو المؤشر القوي للعنف، وليس تقدير الذات المرتفع كما ذكر بعض العلماء والباحثين.

أما فيما يخص تفسير الفرضيتين الثانية والثالثة والتي تنصان على:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تقدير الذات لدى تلاميذ الطور الثانوي ومتغير الجنس.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين العنف لدى تلاميذ الطور الثانوي ومتغير الجنس.

والتي كانت نتائجها تدل على عدم تحقق الفرضيتين بالرغم من أن الدراسات السابقة كدراسة (Henri Laborit) و (Z. Gottesfeld) و (Sammuel David) تشير إلى أن التطور الذي حققته التقنية أدى إلى تطور بيولوجي وعصبي وفيزيولوجي يوصلنا إلى وجود فروق وخصائص مميزة لكل من الذكور والإناث، على سبيل المثال في شكل الدماغ والأجهزة المستخدمة وهذا ما يؤثر على مواقف أفراد كل جنس، وبالتالي يميل إلى استخدام العنف والعدائية ويتميزون بالمنافسة والخصومة عكس الإناث اللواتي يتجهن إلى التعاون، وقد يعود عدم تحققهما إلى بعض الأسباب منها النمط المعيشي، وعدم متابعة الأولياء لأطفالهم خاصة الأمهات العاملات اللواتي يقظين معظم أوقاتهن خارج المنزل، مما يجعل المراهقين يقضون أوقاتهم بين المدرسة والشارع، سبب آخر وهو المساواة في طريقة تربية الجنسين مما جعل البنت أكثر تحرر لكن بطريقة سلبية، الجانب الإعلامي هو أيضا سبب من الأسباب وذلك من خلال مشاهدة كلا الجنسين من أفلام العنف، العدوان، الرعب ...الخ.

الإستنتاج العام:

مفهوم تقدير الذات يمثل ظاهرة سلوكية، علاوة على أنه يعتبر من أهم الخبرات السلوكية للإنسان، ولقد اعتبر (French) وزملاؤه أن تقدير الذات هو تلك الأبعاد التي يضعها الفرد ومن خلالها يرى ذاته والآخرين، وتتصف هذه الأبعاد بأنها ليست كلها على نفس الدرجة من الأهمية للشخص، وإنما تختلف في درجة مركزيتها.

وقد ذهب كثير من الباحثين أن تقدير الذات من الممكن أن يقاس (كمتغير شامل) إلا أنه يتكون من متغيرات جزئية ومتعددة. (شعيب، 1988: ص 136).

ولقد توالت الدراسات التي تناولت تقدير الذات وعلاقته ببعض المتغيرات الشخصية والاجتماعية إلا أن هناك ندرة في الدراسات العربية التي تناولت العلاقة بين تقدير الذات والعنف، إذا فإن الدراسة الحالية تتناول العلاقة بين تقدير الذات والعنف الذي يتضمن إيذاء الغير أو الذات أو ما يرمز إليها، ويتخذ السلوك العنيف صورا مختلفة منها: العنف البدني، اللفظي، التهجم ومنها المضمر كالحسد والكراهية والغيرة والاستياء، ومنها الرمزي، كالذي يمارس فيه سلوك يرمز إلى احتقار الآخرين أو توجيه الانتباه إلى إهانة تلحق به ويتجه العنف نحو الذات كما يتجه نحو الغير، ولذا زاد اهتمام علماء النفس بدراسة كل متغيري تقدير الذات والعنف وحاولوا وضع النظريات لتفسيرها من أجل معرفة جملة من الشروط البيئية والشخصية التي تؤثر فيها ولا سيما الأسرة والمدرسة، لذا يرى (كوبر سميث، 1967) أن جذور تقدير الفرد لذاته تكمن في عاملين رئيسيين، أولهما هو مدى اهتمام والقبول والاحترام الذي يتلقاه الفرد من ذوي الأهمية في حياته وهم يختلفون من مرحلة إلى أخرى من مراحل الحياة وقد أثبتت الدراسات الأجنبية أن الدرجات المرتفعة للعنف كانت عند الأطفال ذوي تقدير الذات المنخفض كما أن العنف ارتبط ارتباطا سالبا بتقدير الذات.

إلا أن مجمل القول في هذا الصدد هو أن تقدير الذات يعد مؤشر للصحة النفسية، حيث أن الشخصية السوية تكون أكثر مرونة من الشخصية المضطربة نفسيا، حيث أنها تتقبل الحقائق الجديدة عن نفسها، وتستهدي بها في المستقبل، ولديها القابلية لأنها تتعلم المزيد

عن نفسها ولذلك فإن تقديرها لذاتها يكون أكثر واقعية، فلا يستند إلى آرائها فقط، وإنما إلى آراء الآخرين.

لذا نجد أن معظم الباحثين يتفقون حول تأكيد على أن تقييم الفرد أو تقديره لذاته يلعب الدور الرئيسي في تحديد سلوكه.

نجد أن أصحاب التقدير المرتفع للذات يتميزون بأنهم يحترمون أنفسهم ويعتبرونها ذات قيمة، ويشعرون بالكفاءة ولديهم الشعور بالإنتماء، ويرون أنفسهم بأنهم هامون ويستحقون الاحترام والتقدير والاعتبار، ولديهم الشجاعة للتعبير عن أفكارهم، وهم مستقلون اجتماعيا، ويحبون المشاركة في النشاطات الجماعية وتكوين صداقات مع الآخرين.

أما أصحاب التقدير المنخفض للذات، فهم يقيمون أنفسهم بأنهم لا قيمة لهم، وهم غير أكفاء، حيث يفتقدون الثقة بأنفسهم والتي تلعب دورا أساسيا في السلوك العنيف، لذا تتحدد مشكلة البحث في بيان العلاقة بين العنف في الوسط المدرسي وتقدير الذات.

التوصيات:

استنادا لما جاءت به نتائج الدراسة بخصوص طبيعة العلاقة بين العنف في الوسط المدرسي وتقدير الذات عند تلاميذ الطور الثانوي بمدينة الجزائر العاصمة يمكن تقديم التوصيات التالية:

1- على الأسرة أن تبذل جهدها في الابتعاد عن أساليب المعاملة غير الصحيحة كالرفض والتفرقة والتحكم والتسلط والتحقير واستخدام الكلمات الجارحة أو الشتائم أو غير ذلك من المعاملات غير الصحيحة، نظرا لما تلعبه الأسرة في دور فعال في تنمية تقدير الذات الإيجابي لدى الأطفال في المراحل العمرية المختلفة.

2- يجب على الوالدين أن يكونا على وعي بذواتهما وتقديرهما لها لما له من بالغ الأهمية في نمو مفهوم صحي وسوي عن الذات لدى أطفالهما، وعليهما أن يعملا على تنمية اتجاهات إيجابية لدى أطفالهما، حتى يستطيعا أن يتقبلا أنفسهما ويقدراها ويثقا بها.

3- يجب أن يهتم القائمون على العملية التعليمية للكشف عن مستويات تقدير الذات لدى التلاميذ في المراحل التعليمية المختلفة بهدف عمل البرامج الإرشادية والتوجيهية للتلاميذ منخفضي تقدير الذات لمساعدتهم في تكوين صورة إيجابية عن أنفسهم وتقبلهم لها ومن ثم تقديرهم لها، ويتطلب ذلك وجود هيئة متخصصة في الإرشاد والتوجيه النفسي داخل المدارس.

4- ضرورة الاهتمام بإعداد الأستاذ الإعداد المناسب بكونه العنصر الفعال في عملية تنشئة الأطفال والناشئة، ورعايته نفسيا واجتماعيا بالقدر الذي يمكنه من إتقان المهمة، ومن أهم الأدوار التي يجب أن يقوم بها الأستاذ هو تطبيق مبادئ الصحة النفسية وتقبل التلاميذ والتعرف على مشكلاتهم ومحاولة حلها بالتعاون مع الأسرة والمرشدين المختصين.

الاقتراحات:

بناءا على النتائج المتحصل عليها من خلال البحث الذي قمنا به تطرقنا إلى تقديم الاقتراحات التالية:

- توسيع الاهتمام بدراسة مشكلة العنف ومدى تأثيرها على شخصية المراهقين ذكورا أو إناثا.
- تكثيف الدراسات حول فترة المراهقة ومدى حاجة المراهقين للإرشاد والتوجيه.
- الاهتمام بالمشكلات التي يعانيها المراهق عدا المعروضة في هذا البحث.
- محاولة معرفة الفروق بين العنف وتقدير الذات عند الجنسين وعند أي منهما تكون مرتفعة.

الخاتمة:

من المعروف أن أطفال اليوم هم رجال الغد وهم ثروة غالية لابد من تعهدها بالعناية وحمايتها من الأخطار الكثيرة والمتنوعة التي تهدد مسيرة نموهم الجسدي والنفسي والاجتماعي، ومن أكثر هذه الأخطار بروزا في الآونة الأخيرة إذ نجد ظاهرة العنف في المدارس التي استفحلت في كثير من المجتمعات، حيث صار الأطفال الذين يخرجون إلى المدارس في أنحاء العالم يُعدون بالملايين، وعليه فقد تحركت الكثير من الجهات المهتمة بالموضوع للتنبيه بخطورة المشكلة وتأثيرها البالغ على المستقبل القريب لهذه المجتمعات، كما حاولت بعض الدراسات الحديثة تسليط الضوء على هذه الظاهرة سواء تمثل ذلك في دراسات قامت بها جهات نظامية أو بحوث أكاديمية.

وفي هذا الإطار جاءت دراستنا كمحاولة أخرى لفهم حقيقة الظاهرة أكثر وبصورة أعمق إلا أنه لابد من الإشارة في آخر مرحلة من هذا العمل إلآ أنه موضوع شاسع ويحتاج إلى المزيد من الدراسات الجديدة ودراسات لاحقة والتي قد يكون بحثنا هذا بالنسبة لها من البحوث السابقة.

الملاحـــــق

الملحق رقم (1): مقياس تقدير الذات

الجنس:

السن :

التخصص:

المؤسسة:

التعليمة : لا يوجد في هذا المقياس عبارة صحيحة وأخرى خاطئة إقرأ كل عبارة وضع علامة (X) تحت الإختيار الذي يتناسب مع إجاباتك الصادقة إذا كان ينطبق أولاتنطبق

الرقم	العبارات	تنطبق	لا تنطبق
01	لا تضايقني الأشياء عادة		
02	أجد من الصعب علي أن أتحدث أمام مجموعة من الناس		
03	أود لو إستطعت أن أغير الأشياء في نفسي		
04	لا أجد صعوبة في اتخاذ قراراتي بنفسي		
05	يسعد الآخرون معي		
06	أتضايق بسرعة في المنازل		
07	أحتاج إلى وقت طويل كي أعتاد على الأشياء الجديدة		
08	أنا محبوب بين الأشخاص من نفس سني		
09	تراعي عائلتي مشاعري عادة		
10	أستسلم بسهولة		
11	تتوقع عائلتي مني الكثير		
12	من الصعب جدا أن أظل كما أنا		
13	تختلط الأشياء كلها في حياتي		
14	يتبع الناس أفكاري عادة		
15	لا أقدر نفسي حق قدرها		
16	أود كثيرا لو أترك المنزل		
17	أشعر بالضيق من عملي غالبا		
18	منظري ليس وجيها مثل عامة الناس		

		إذا كان عندي شيء أريد أن أقوله فإني أقوله عادة	19
		تفهمني عائلتي	20
		معظم الناس محبوبون أكثر مني	21
		أشعر عادة كما لو كانت عائلتي تدفعني للأشياء	22
		لا ألقى التشجيع عادة فيما أقوم به من أعمال	23
		أرغب كثيرا في أن أكون شخصا أخر	24
		لا يمكن للآخرين الإعتماد علي	25

ملحق رقم 02:
مقياس العنف لدى المراهقين
إعداد: عبود صلاح الدين وعبود عبد الغني

البيانات الشخصية:
الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐
السن:
التخصص: الثانوية:
التعليمة: إقرأ العبارات التالية: وضع علامة (×) على الإجابة التي تعبر عن وجهة نظرك بالتحديد.

الرقم	العبارات	غالبا	أحيانا	نادرا
1	أجد لذة عندما أسمع أخبارا سيئة عن نفسي.			
2	أجد لذة في التجسس على زملائي ونقل أخبارهم			
3	أميل إلى تقطيع كراريسي بشدة			
4	أميل إلى محاكاة مشاهدة العنف في الأفلام رغم ما تسببه من ضرر			
5	أحاول سرقة زملائي وخاصة أثناء الفسحة أو الراحة			
6	أقول مع أصدقائي بتحطيم زجاج القسم			
7	أحاول أن أصل إلى أهدافي حتى لو كان ذلك بطريقة غير مقبولة			
8	أحرض زملائي على التشويش على المدرسي أثناء شرح الدرس			
9	أميل إلى قطع التيار الكهربائي عن المدرسة خاصة عند تشغيل الإذاعة			
10	أحسب بلذة عندما أكون في موضع سخرية أو ضحك من الآخرين			
11	أقوم بتقليد المدرسين والسخرية منهم أمام زملائهم			
12	أتعمد تخريب الممتلكات الخاصة بالغير			
13	أتعصب بشدة لرأي حتى لو كان خطأ			
14	أجد سعادة في مضايقة والدي أما أخواتي وإخواني			
15	أتعمد كسر باب حجرتي عندما يصعب علي فتحها			
16	أجد راحة في إفشاء أسراري لأصدقائي			
17	أحاول إخفاء أي شيء أعثر عليه بفناء المدرسة			
18	أحاول تخريب الممتلكات العامة وخاصة دورات مياه المدرسة			
19	أشعر بسعادة عامرة عندما أري الدم يسيل			
20	إذا تشاجرت مع شخص فإني أبصق في وجهه			
21	أستمتع برمي الطباشير القسم من النافذة أو بتخبئته			
22	أميل إلى إدعاء التدين بلباس كل ما يرمز للدين وغيره دون التزام بقواعد الدين			
23	أحاول الوقوف على أسرار الغير وفضح أمرهم			
24	أشعر بالسعادة عندما أخذ كتب المدرسة ولا أردها			
25	أحاول اللجوء إلى الغش في الامتحانات لأتمكن من النجاح			
26	أحس بلذة عندما أرفع صوت المذياع لمضايقة جيراني			
27	أتعمد إلقاء القاذورات في فناء المدرسة والطرق العامة			
28	أجد رغبة في الهروب من البيت مدعيا ذهابي إلى المدرسة أو درس خصوصي			
29	عندما ألعب الكرة مع زملائي أميل إلى الخشونة معهم رغبة مني في إيذائهم			
30	أجد متعة في وضع مواد لاصقة على أبواب الجيران لمضايقتهم وإعاقتهم عند فتح أبواب شققهم			

الملحق رقم (03): درجات الأفراد على مقياس تقدير الذات ومقياس العنف لدى المراهقين

الإفراد	الجنس	درجات الأفراد على مقياس تقدير الذات	درجات الأفراد على مقياس العنف
1	1	45	57
2	1	38	50
3	1	40	45
4	0	47	55
5	0	38	64
6	0	39	35
7	0	36	32
8	0	36	46
9	0	42	54
10	0	42	39
11	0	37	75
12	0	42	35
13	1	37	69
14	1	36	70
15	1	39	82
16	0	38	74
17	0	37	87
18	0	42	38
19	0	44	32
20	0	41	40
21	0	46	30
22	1	44	39
23	1	43	40
24	1	42	57
25	0	46	39
26	0	34	54
27	1	39	37
28	1	39	42
29	1	43	46
30	1	40	43
31	1	42	44
32	1	37	46

42	40	0	33
53	39	0	34
69	34	0	35
75	37	0	36
64	37	0	37
54	40	0	38
42	40	0	39
44	41	0	40
79	35	0	41
53	39	0	42
64	38	1	43
72	39	1	44
43	42	1	45
37	30	1	46
54	38	1	47
64	45	1	48
81	39	1	49
33	44	0	50
66	39	0	51
48	41	0	52
32	44	1	53
71	39	1	54
54	43	0	55
34	45	0	56
36	43	0	57
33	42	0	58
52	41	0	59
30	46	0	60
37	40	0	61
36	43	0	62
31	42	0	63
86	37	1	64
74	32	1	65
65	34	1	66
39	40	1	67
36	41	1	68
57	34	1	69

31	45	1	70
66	37	0	71
78	36	1	72
49	40	1	73
45	41	1	74
46	40	1	75
33	40	1	76
66	35	1	77
76	42	0	78
62	45	0	79
67	36	0	80
64	35	0	81
40	42	0	82
52	34	0	83
63	36	0	84
38	71	0	85
79	36	0	86
68	36	1	87
66	38	1	88
54	34	1	89
59	35	1	90
42	43	1	91
54	31	1	92
66	43	0	93
64	35	0	94
38	34	1	95
37	47	1	96
62	41	1	97
70	37	1	98
75	33	1	99
68	37	1	100
35	39	1	101
44	40	1	102
42	35	1	103
52	36	1	104
32	34	0	105
63	46	0	106

71	37	0	107
52	38	0	108
66	40	1	109
64	38	1	110
67	38	1	111
34	40	0	112
69	42	0	113
74	39	0	114
65	35	1	115
64	38	1	116
55	36	1	117
57	39	0	118
59	39	0	119
43	41	0	120
35	42	0	121
42	42	1	122
53	41	1	123
32	43	1	124
45	33	0	125
53	38	1	126

الملحق رقم 04
درجات الأفراد على مقياس تقدير الذات حسب العمر

درجات الأفراد على مقياس تقدير الذات حسب العمر (15 سنة)

الأفراد	السن	الجنس	درجة على مقياس تقدير الذات
37	15	0	33
87	15	1	38

درجات الأفراد على مقياس تقدير الذات حسب العمر (16 سنة)

الأفراد	السن	الجنس	درجة على مقياس تقدير الذات
1	16	1	45
2	16	1	38
3	16	1	40
4	16	0	47
5	16	0	38
6	16	0	39
7	16	0	36
8	16	0	36
9	16	0	42
10	16	0	42
11	16	0	37
12	16	0	42
13	16	1	37
14	16	1	36
15	16	1	39
16	16	0	38
17	16	0	37
18	16	0	42
19	16	0	44
20	16	0	41
21	16	0	46
22	16	1	44

23	16	1	43
24	16	1	42
25	16	1	46
26	16	0	34

درجات الأفراد على مقياس تقدير الذات حسب العمر (17 سنة)

الأفراد	السن	الجنس	درجة على مقياس تقدير الذات
1	17	1	39
2	17	1	39
3	17	1	43
4	17	1	40
5	17	1	42
6	17	1	37
7	17	0	40
8	17	0	39
9	17	0	34
10	17	0	37
11	17	0	37
12	17	0	40
13	17	0	40
14	17	0	41
15	17	0	35
16	17	0	39
17	17	1	38
18	17	1	39
19	17	1	42
20	17	1	30
21	17	1	38
22	17	1	45
23	17	1	39
24	17	0	44
25	17	0	39

41	0	17	26
44	1	17	27
39	1	17	28
43	0	17	29
45	0	17	30
43	0	17	31
42	0	17	32
41	0	17	33
46	0	17	34
40	0	17	35
43	0	17	36
42	0	17	37
37	1	17	38
32	1	17	39
34	1	17	40
40	1	17	41
41	1	17	42
34	1	17	43
45	1	17	44
37	0	17	45

درجات الأفراد على مقياس تقدير الذات حسب العمر (18 سنة)

الأفراد	السن	الجنس	درجة على مقياس تقدير الذات
1	18	1	36
2	18	1	40
3	18	1	41
4	18	1	40
5	18	1	40
6	18	1	35
7	18	0	42
8	18	0	45
9	18	0	36
10	18	0	35
11	18	0	42
12	18	0	34
13	18	0	36
14	18	0	41
15	18	0	36
16	18	1	36
17	18	1	38
18	18	1	34
19	18	1	35
20	18	1	43
21	18	1	31
22	18	0	43
23	18	0	35
24	18	1	34
25	18	1	47
26	18	1	41
27	18	1	37
28	18	1	33
29	18	1	37
30	18	1	39
31	18	1	40
32	18	1	35

درجات الأفراد على مقياس تقدير الذات حسب العمر (19 سنة)

الأفراد	السن	الجنس	درجة على مقياس تقدير الذات
1	19	1	36
2	19	0	34
3	19	0	46
4	19	0	37
5	19	0	38
6	19	1	40
7	19	1	38
8	19	1	38
9	19	0	40
10	19	0	42
11	19	0	39
12	19	1	35
13	19	1	38

درجات الأفراد على مقياس تقدير الذات حسب العمر (20 سنة)

الأفراد	السن	الجنس	درجة على مقياس تقدير الذات
1	20	1	36
2	20	0	39
3	20	0	39
4	20	0	41
5	20	0	42
6	20	1	42

درجات الأفراد على مقياس تقدير الذات حسب العمر (21 سنة)

الأفراد	السن	الجنس	درجة على مقياس تقدير الذات
1	21	1	41

درجات الأفراد على مقياس تقدير الذات حسب العمر (22 سنة)

الأفراد	السن	الجنس	درجة على مقياس تقدير الذات
1	22	1	43

ملحق رقم 05:
درجات الأفراد على مقياس تقدير الذات حسب الجنس

درجات الأفراد على مقياس تقدير الذات حسب الجنس (ذكور)

درجة على مقياس تقدير الذات	الجنس	السن	الأفراد
45	1	16	1
41	1	21	2
36	1	20	3
38	1	16	4
36	1	18	5
40	1	18	6
36	1	19	7
39	1	17	8
39	1	17	9
43	1	17	10
41	1	18	11
40	1	17	12
40	1	18	13
40	1	16	14
42	1	17	15
40	1	18	16
35	1	18	17
37	1	17	18
37	1	16	19
36	1	18	20
43	1	22	21
38	1	18	22
34	1	18	23
38	1	17	24
35	1	18	25
39	1	17	26
40	1	19	27
42	1	17	28

30	1	17	29
36	1	16	30
38	1	17	31
38	1	19	32
45	1	17	33
39	1	16	34
43	1	18	35
39	1	17	36
31	1	18	37
34	1	18	38
38	1	19	39
47	1	18	40
44	1	17	41
38	1	15	42
39	1	17	43
41	1	18	44
37	1	17	45
37	1	18	46
32	1	17	47
44	1	16	48
33	1	18	49
34	1	17	50
37	1	18	51
40	1	17	52
39	1	18	53
40	1	18	54
41	1	17	55
43	1	16	56
42	1	16	57
35	1	19	58
34	1	17	59
35	1	18	60
42	1	20	61

38	1	19	62
45	1	17	63
46	1	16	64

درجات الأفراد على مقياس تقدير الذات حسب الجنس (أناث)

الأفراد	السن	الجنس	درجة على مقياس تقدير الذات
1	18	0	42
2	18	0	45
3	16	0	47
4	16	0	38
5	17	0	40
6	16	0	39
7	17	0	39
8	18	0	36
9	17	0	34
10	16	0	36
11	17	0	37
12	17	0	37
13	17	0	40
14	20	0	39
15	19	0	34
16	18	0	35
17	17	0	40
18	18	0	42
19	15	0	33
20	16	0	36
21	18	0	34
22	17	0	41
23	16	0	42
24	18	0	36
25	17	0	35
26	19	0	46
27	18	0	41
28	18	0	36
29	16	0	42
30	20	0	39
31	19	0	37

38	0	19	32
37	0	16	33
42	0	16	34
39	0	17	35
44	0	17	36
43	0	18	37
38	0	16	38
35	0	18	39
41	0	20	40
39	0	17	41
37	0	16	42
41	0	17	43
42	0	16	44
42	0	20	45
43	0	17	46
45	0	17	47
43	0	17	48
42	0	17	49
41	0	17	50
40	0	19	51
46	0	17	52
40	0	17	53
43	0	17	54
44	0	16	55
41	0	16	56
42	0	19	57
46	0	16	58
39	0	19	59
42	0	17	60
37	0	17	61
34	0	16	62

ملحق رقم 06
:
درجات الأفراد على مقياس تقدير الذات حسب الدرجات

درجات الأفراد على مقياس تقدير الذات حسب الدرجة (30)

الأفراد	السن	الجنس	درجة على مقياس تقدير الذات
01	17	1	30

درجات الأفراد على مقياس تقدير الذات حسب الدرجة (31)

الأفراد	السن	الجنس	درجة على مقياس تقدير الذات
01	18	1	31

درجات الأفراد على مقياس تقدير الذات حسب الدرجة (32)

الأفراد	السن	الجنس	درجة على مقياس تقدير الذات
01	17	1	32

درجات الأفراد على مقياس تقدير الذات حسب الدرجة (33)

الأفراد	السن	الجنس	درجة على مقياس تقدير الذات
01	18	1	33
02	16	0	33

درجات الأفراد على مقياس تقدير الذات حسب الدرجة (34)

درجة على مقياس تقدير الذات	الجنس	السن	الأفراد
34	0	17	1
34	0	19	2
34	0	18	3
34	1	18	4
34	1	18	5
34	1	17	6
34	1	17	7
34	0	16	8

درجات الأفراد على مقياس تقدير الذات حسب الدرجة (35)

درجة على مقياس تقدير الذات	الجنس	السن	الأفراد
35	1	18	1
35	0	18	2
35	0	17	3
35	1	18	4
35	0	18	5
35	1	19	6
35	1	18	7

درجات الأفراد على مقياس تقدير الذات حسب الدرجة (36)

درجة على مقياس تقدير الذات	الجنس	السن	الأفراد
36	1	20	1
36	1	18	2
36	1	19	3
36	0	18	4
36	0	16	5
36	0	16	6
36	0	18	7
36	0	18	8
36	1	18	9
36	1	16	10

درجات الأفراد على مقياس تقدير الذات حسب الدرجة (37)

درجة على مقياس تقدير الذات	الجنس	السن	الأفراد
37	1	17	1
37	0	17	2
37	0	17	3
37	0	19	4
37	0	16	5
37	1	16	6
37	0	16	7
37	1	17	8
37	1	18	9
37	1	18	10
37	0	17	11

درجات الأفراد على مقياس تقدير الذات حسب الدرجة (38)

درجة على مقياس تقدير الذات	الجنس	السن	الأفراد
38	1	16	1
38	0	16	2
38	0	19	3
38	1	18	4
38	1	17	5
38	1	17	6
38	1	19	7
38	0	16	8
38	1	19	9
38	1	15	10
38	1	19	11

درجات الأفراد على مقياس تقدير الذات حسب الدرجة (39)

درجة على مقياس تقدير الذات	الجنس	السن	الأفراد
39	1	17	1
39	1	17	2
39	0	16	3
39	0	17	4
39	0	20	5
39	0	20	6
39	0	17	7
39	1	17	8
39	1	16	9
39	1	17	10
39	0	17	11
39	1	17	12
39	0	19	13
39	1	18	14

درجات الأفراد على مقياس تقدير الذات حسب الدرجة (40)

الأفراد	السن	الجنس	درجة على مقياس تقدير الذات
1	18	1	40
2	17	1	40
3	18	1	40
4	16	1	40
5	18	1	40
6	17	0	40
7	17	0	40
8	17	0	40
9	19	1	40
10	19	0	40
11	17	0	40
12	17	1	40
13	18	1	40

درجات الأفراد على مقياس تقدير الذات حسب الدرجة (41)

الأفراد	السن	الجنس	درجة على مقياس تقدير الذات
1	21	1	41
2	18	1	41
3	17	0	41
4	18	0	41
5	20	0	41
6	17	0	41
7	18	1	41
8	17	0	41
9	16	0	41
10	17	1	41

درجات الأفراد على مقياس تقدير الذات حسب الدرجة (42)

الأفراد	السن	الجنس	درجة على مقياس تقدير الذات
1	17	1	42
2	18	0	42
3	18	0	42
4	16	0	42
5	16	0	42
6	16	0	42
7	17	1	42
8	16	0	42
9	20	0	42
10	17	0	42
11	19	0	42
12	17	0	42
13	16	1	42
14	20	1	42

درجات الأفراد على مقياس تقدير الذات حسب الدرجة (43)

الأفراد	السن	الجنس	درجة على مقياس تقدير الذات
1	17	1	43
2	22	1	43
3	18	1	43
4	18	0	43
5	17	0	43
6	17	0	43
7	17	0	43
8	16	1	43

درجات الأفراد على مقياس تقدير الذات حسب الدرجة (44)

درجة على مقياس تقدير الذات	الجنس	السن	الأفراد
44	0	17	1
44	1	17	2
44	0	16	3
44	1	16	4

درجات الأفراد على مقياس تقدير الذات حسب الدرجة (45)

درجة على مقياس تقدير الذات	الجنس	السن	الأفراد
45	1	16	1
45	0	18	2
45	1	17	3
45	0	17	4
45	1	17	5

درجات الأفراد على مقياس تقدير الذات حسب الدرجة (46)

درجة على مقياس تقدير الذات	الجنس	السن	الأفراد
46	0	19	1
46	0	17	2
46	0	16	3
46	1	16	4

درجات الأفراد على مقياس تقدير الذات حسب الدرجة (47)

الأفراد	السن	الجنس	درجة على مقياس تقدير الذات
1	16	0	47
2	18	1	47

قائمـــة المراجـــع

قائمة المراجع:

1. إبراهيم، عبد ا عبد الحميد محمد. العدوانية وعلاقتها بموضع الضبط وتقدير الذات، مجلة علم النفس، العدد 30، السنة 8، 1994.
2. ابن خلدون عبد الرحمان. علم اجتماع التربية، ط3، دار الفكر العربي، القاهرة، 1998.
3. ابن دهيش عبد اللطيف عبد ا . التعليم الحكومي المنظم في عهد الملك عبد العزيز، نشاته وتطوره، مكتب الطالب الجامعي، مكة المكرمة، 1407هـ.
4. إسماعيل أحمد السيد. مشكلات الطفل السلوكية وأساليب معاملة الوالدين، ط2، الإسكنرية، دار الفكر الجامعي.
5. إسماعيل محمد عماد الدين. النمو في مرحلة المراهقة، الكويت، دار القلم، 1982.
6. الأشول عادل عز الدين. سيكولوجية الشخصية، القاهرة، مكتبة الإنجلو مصرية، 1988.
7. إنسانيات، العنف مساهمات في النقاش، عدد 10، مجلد 1.IV جانفي/أفريل 2000.
8. جابر جابر عبد الحميد وكفافي علاء الدين. معجم علم النفس والطب النفسي، الجزء الأول، القاهرة، دار النهضة العربية (1988).
9. جبريل موسى عبد الخالق. تقدير الذات والتكيف المدرسي لدى الطلاب الذكور، دمشق، المجلة العربية لبحوث التعليم العالي، العدد الأول، 1984.
10. حسن محمد بيومي. تقدير الذات لدى التلاميذ ذوي التحصيل الدراسي المنخفض، القاهرة، بحوث المؤتمر الخامس لعلم النفس، 1989.
11. دمنهوري رشاد صالح. التنشئة الاجتماعية والتأخر الدراسي، دراسة في علم النفس التربوي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1995.
12. دويدار عبد الفتاح محمد. العلاقة بين مفهوم الذات والاتجاهات، القاهرة، دار الفكر العربي، 1999.
13. رمضان، رشيدة عبد الرؤوف. آفاق معاصرة في الصحة النفسية للأبناء، القاهرة، دار الكتب العلمية للنشر والتوزيع، 2000.

14. زحلاوي إلياس (ترجمة) المجتمع والعنف، ط3، المؤسسة الجامعية للنشر والدراسات والتوزيع، 1993.
15. الزعبي، محمد محمد، السلوك العدواني كيف نفهمه ونبحث حدوثه-مجلة التربية-المجلد 26-العدد 121-القاهرة- مصر، 1991.
16. زهران حامد عبد السلام. علم النفس النمو، الطفولة والمراهقة، عالم الكتب، القاهرة، 1995.
17. زهرن حامد عبد السلام. الصحة النفسية والعلاج النفسي، القاهرة، عالم الكتب، الطبعة الأولى، 1977.
18. زيدان محمد مصطفى. معجم المصطلحات النفسية والتربوية، الطبعة الأولى، المملكة العربية السعودية، دار الشروق، 1979.
19. سلامة ممدوحة محمد. أساليب التنشئة وعلاقتها بالمشكلات النفسية في مرحلة الطفولة الوسطى، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، 1984.
20. سلامة ممدوحة محمد. تقدير الذات والضبط الوالدي للأبناء في نهاية المراهقة وبداية الرشد، مجلة دراسات نفسية، المجلد1، العدد 4، 1991.
21. سليمان عبد الرحمن سيد. بناء مقياس تقدير الذات لدى عينة من أطفال المرحلة الابتدائية، مجلة علم النفس، الهيئة المصرية العامة للكتاب، العدد الرابع والعشرون، السنة السادسة، 1992.
22. الشربيني زكريا. المشكلات النفسية عند الأطفال، القاهرة، دار الفكر العربي، 1994.
23. الشربيني زكرياء. المشكلات النفسية عند الأطفال، ط1، دار الفكر العربي، الرياض، 1994.
24. شوكت محمد. تقدير المراهق لذاته وعلاقته بالاتجاهات الوالية والعلاقات مع الأقران، مركز البحوث التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، 1993.
25. الشيباني،عمر:علم النفس الإداري-دار العربية للكتاب. 1988

26. صالح أحمد محمد. تقدير الذات وعلاقته بالاكتئاب لدى عينة من المراهقين، القاهرة: الكاتب السنوي في علم النفس، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، المجلد السادس، 1989.
27. طه فرج عبد القادر وآخرون. معجم علم النفس والتحليل النفسي، ط1، بيروت، د.ت.
28. عبد الحافظ ليلى عبد الحميد. مقياس تقدير الذات للصغار والكبار، القاهرة، دار النهضة، 1982.
29. عبدالرحمان، لسيد محمد ، علم الأمراض النفسية والعقلية (الأسباب-الأعراض-التشخيص-العلاج)- دار قباء-القاهرة مصر، 1999
30. عبيدات محمد. منهجية البحث العلمي، ط1، عمان، دار وائل، 1997.
31. العريني،محمد صالح، دور مدير المدرسة في الحد من عنف الطلاب في مدارس المملكة العربية السعودية-رسالة دكتوراه غير منشورة- جامعة السودان للعلم والتكنولوجيا-الخرطوم- السودان، **2003.**
32. عقل محمد عطا حسين. النمو الإنساني، الطفولة والمراهقة، دار الخريجي للنشر، الرياض، 1413هـ.
33. عكاشة محمد فتحي. تقدير الذات وعلاقته ببعض المتغيرات البيئية والشخصية لدى عينة من أطفال مدينة صنعاء، الكويت، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، 1990.
34. العناني حنان عبد الحميد. الطفل والأسرة والمجتمع، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2000.
35. العيسوي عبد الرحمان، سيكولوجية التنشئة الإجتماعية -دارالفكرالجامعي-الإسكندرية-مصر، 1984.
36. العيسوي عبد الرحمن. دراسات نفسية ميدانية، الدار الجامعية، مصر، 1993.
37. العيسوي عبد الرحمن. سيكولوجيا التنشئة الاجتماعية، دار الفكر الجامعي، الإسكندرية، 1995.
38. العيسوي عبد الرحمن. سيكولوجيا الجنوح، دار النهضة العربية، بيروت.

39. عيسى أحمد عبد الرحمن. في أصول التربية وتاريخها، دار لواء للنشر، الرياض، 1397هـ.
40. الغبرة نبيه. المشكلات السلوكية عند الأطفال، بيروت، المكتب الإسلامي، 1413هـ.
41. فالوقي محمد ورمضان القذافي. التعليم الثانوي في البلاد العربية، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، 1996.
42. الفقهاء،عصام. مستويات الميل إلى العنف والسلوك العدواني لدى طلبة جامعة فيلادلفيا وعلاقتها الإرتباطية بمتغيرات الجنس والدراسات مجلة العلوم التربوية-العدد01-المجلد28-عمان الأردن.
43. الفلقي،عبد العلام إبراهيم، العلاقة بين السلوك العدواني وبعض المتغيرات الأسرية لدى عينة من الطلاب الصفين الثالث متوسط والثالث ثانوي في محافظة محايل التعليمية –الرياض-رسالة ماجستير-غير منشورة- جامعة ام القرى-مكة المكرمة، 1997.
44. فهمي مصطفى. الصحة النفسية، القاهرة، مكتب الخانجي، ط2، 1976.
45. القسوس عند. العلاقة بين تقدير الذات والفشل، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعية الأردنية، 1985.
46. قطب رشيدة عبد الرؤوف رمضان. آفاق معاصرة في الصحة النفسية للأبناء، القاهرة، دار الكتب العلمية للنشر والتوزيع، 1998.
47. قناوي هدى محمد. الطفل تنشئته وحاجاته، ط1، القاهرة، دار الشروق، 1414هـ.
48. كامل عبد الوهاب. المكونات العاملية لتقدير الذات، بحوث في علم النفس، القاهرة: مكتب النهضة المصرية، 1993.
49. كفافي علاء الدين. تقدير الذات في علاقته بالتنشئة الوالدية والأمن النفسي، دراسة في عملية تقدير الذات، جامعة الكويت، مجلس النشر العلمي، مجلة العلوم الإجتماعية، المجلد 9، العدد 35، 1989.
50. كلاس محمد. محاضرات في الإحصاء التطبيقي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1984.

51. لامبرت. و.وليام-لامبرت. وولاس. علم النفس الإجتماعي- تر:د/سلوى الملا- مراجعة: د/محمد عثمان النجاتي-ط02-القاهرة-مصر، 1993.
52. الماضي وفاء محمد. بعض الخصائص النفسية المحددة للأفراد الأكثر عرضة لاستجابة الضغط النفسي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، 1414 هـ.
53. مسن، وآخرون. أسس سيكولوجية الطفولة والمراهقة، ترجمة أحمد سلامة، الكويت، مكتبة الفلاح، 1976.
54. مقدم عبد الحفيظ سعيد. الإحصاء والقياس النفسي والتربوي، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، 1993.
55. مقدم عبد الحفيظ. الإحصاء والقياس النفسي والتربوي، مع نماذج من المقاييس والاختبارات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1993.
56. المنجد في اللغة والإعلام، ط26، دار المشرق، بيروت، 1975.
57. ميخائيل إبراهيم أسعد. مشكلات الطفولة والمراهقة، منشورات دار الآفاق الجديدة، بيروت.
58. النشواني عبد الحميد. علم النفس التربوي، مؤسسة الرسالة، الأردن.

المراجع باللغة الأجنبية:

59. Afirem. L’enfance maltraitée, du silence à la communication, Karthala ? Paris, 1991.

60. Aktouf Omar. Méthodologie des sciences sociales et approche qualitative des organisations, P.U.Q., Quebec, 1993.

61. Angers Maurice. Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines, ed : Casbah, Alger, 1997.

62. Aron Raymond. Histoire et Dialectique de la Violence, coll : les essais, éd, Gallimard, France, 1973.

63. Baudier Ann, Celeste Barnadette. Le développement affectif et social du jeune enfant, éd. Nathan, Paris, 1990.

64. Beitone Alain et autres. Sciences sociales, coll : Aide mémoire, 2ed, Dalloz, Paris, 2000.

65. Bergeret Jean. La violence fondamentale, l’inépuisable oedipe, éd : Dunod, Paris, 1984.

66. Bloch Henriette. Grand dictionnaire de la psychologie. Larousse, 1994.

67. Boisbourdain Marie-claude. Comment la violence vient aux enfants, éd : Casterman, Belgique, 1983.

68. Bourdieu Pierre, Passeron Jean Claude. La reproduction, éléments pour une théorie du système d’enseignement, ed. De Minuit, Paris, 1970.

69. Chapoutier.katia-psychologie des l.adolescents –Lawant-BSIP.

70. Chauchat Hélène. L’enquête en psychosociologie, 1ed, P.U.F., coll : le psychologue, Paris, 1985.

71. Daco Pierre. Les prodigieuses victoires de la psychologie, coll : Marabout Service, éd : Marabout, Belgique, 1973.

72. Delanny Jacques-D, Feyereisen Pierre. L’Ethologie Humaine, coll : Que-sais-je ? 1ed P.U.F., Paris, 1987.

73. Dolto Françoise. Les étapes majeurs de l’enfance, coll : Folio/Essais, éd : Gallimard, France, 1994.

74. Doudin Pierre André, Erkohen Markus Miriam. Violence à l'école, fatalité ou défi ? coll : Pratiques pédagogiques, éd : De Boeck Université, Bruxelles, 2000.

75. Dufrenne Mikel. La personnalité de base, un consept sociologique, 1ed. P.U.F., Paris, 1953.

76. Durkheim Emile. Education et sociologie, 4ed, P.U.F., 1980.

77. Etienne Jean, Mendras Henri. Les grands thèmes de la sociologie par les grands sociologues, éd : Armand Colin, Paris, 1999.

78. Gesell Arnold, Frances L, et collaborateurs. L'Enfant de 05 à 10 ans, trad : Granjon Nadine, Lézine Irène, 10 éd, P.U.F., Paris, 1993.

79. Gurkheim Emile. Les règles de la méthode sociologique, P.U.F., Paris, 1977.

80. Klein Melanie. Envie et gratitude, et autres essais, trad : Sirnoff Victor, et collaborateurs, éd. Galimmard, 1968.

81. Klineberg Otto. Psychologie sociale, textes fondamentaux, trad : Lévy. A, tome 1, coll : organisation et sciences humaines, éd : Dunod, Paris, 1972.

82. Mackenzie W.J.M. Pouvoir. Violence. Décision, Trad. Lévi Angélique, 1 ed, P.U.F., Paris, 1979.

83. Marcelli Daniel. Enfance et psychopathologie coll : les âges de la vie, 6 éd, Masson, Paris, 1999.

84. Medhar Slimane. La violence sociale en Algérie, éd : Thala, Alger, 1997.

85. Megherbi Abdelghani. Le monde musulman de la naissance à la renaissance, Librairie – Edition du Parti, Alger, 1977.

86. Mellon Christian, Semelin Jacques. La non-violence, coll : Que-sais-je ?, 1ed, P.U.F., France, 1994.

87. Michaud Yves. La violence, coll : Que-sais-je ?, 3éd, P.U.F., France, 1992.

88. Morin Pierre-charles, Bouchard Suzanne. Introduction aux théories de la personnalité, ed. Morin.

89. Moser Gabriel. L'Agression, coll : Que-sais-je ? 1ed, P.U.F., Paris, 1987.

90. Pervin, L. A. (1967). A Twenty College Study of Student x College lnteraction Using Tape Transactional Analysis of Personality And Environment**. Journal of Education Psychology**, 58.

91. Pourtois Jean pierre. Blessure d'enfant. La maltraitance : théorie, pratique et intervention, 2éd, De Boek Université, Bruxelles, 2000.

92. Rey Alain, et collaborateurs. Le Robert dictionnaire d'aujourd'hui, éd. Les dictionnaires le Robert, Paris, 1993.

93. Rey Alain, Rey Debove Josette et collaborateurs. Le petit rebert 1, dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française, Paris, 1984.

94. Simone Clapier-Valladon. Les théories de la personnalité, Que-sais-je. 2ed, P.U.F., 1991.

95. Sorel Georg. Réflexion sur la violence, 11éd. Du Seuil, Paris, 1990.

96. Yahyaoui Abdessalem et collaborateurs. La violence passage à l'acte et situation de rupture, éd : La pensée sauvage, Grenoble, 2000.